

NAUCZYCIEL  
**JĘ**ZYKÓW OBCYCH  
DZIŚ I JUTRO

pod redakcją  
Mirośława Pawlaka,  
Anny Mystkowskiej-Wiertelak  
i Agnieszki Pietrzykowskiej

POZNAŃ–KALISZ 2009

RECENZENT: prof. dr hab. Jan Majer



POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

© Copyright by Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu

Korekta: Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak, Agnieszka Pietrzykowska

Projekt okładki: Joanna Dudek

Redakcja techniczna: Piotr Bajak

ISBN: 978-83-62135-07-3

Wydawca:

Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Adres Redakcji:

62-800 Kalisz, ul. Nowy Świat 28-30

tel. (062) 7670730

fax (062) 7645721

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

## SPIS TREŚCI

### WPROWADZENIE

7

### CZĘŚĆ I

#### WIEDZA, KOMPETENCJE I PRZEKONANIA NAUCZYCIELA

1. Joanna Targońska – *Wiedza czy umiejętność? Czego potrzebuje dobry nauczyciel języka obcego?* 11
2. Krystyna Łęska – *Wiedza merytoryczna i praktyczna nauczycieli języka angielskiego a ich przekonania dotyczące procesu nauczania* 27
3. Małgorzata Kolera – *Kompetencja społeczna w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych* 39
4. Danuta Główna – *Wiedza nauczyciela o czynnikach społecznych ucznia a efektywność nauczania języka obcego* 49
5. Krystyna Mihałka – *Mediator interkulturowy – nowa rola nauczyciela języków obcych* 61
6. Maciej Mackiewicz – *Nauczyciel języka obcego jako kulturoznawca i mediator interkulturowy. Kilka refleksji i postulatów z perspektywy germanistycznej* 71
7. Anna Jaroszevska – *Analiza kompetencji nauczycieli języków obcych w kontekście nauczania w różnych grupach wiekowych* 83

### CZĘŚĆ II

#### AUTONOMIA I REFLEKSJA NAUCZYCIELA

1. Anna Michońska-Stadnik – *Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych* 97
2. Elżbieta Wiścicka – *Początkujący nauczyciel języka obcego. Analiza zachowań oraz próba ich modyfikacji z uwzględnieniem samoobserwacji i samorefleksji* 107
3. Małgorzata Adams-Tukiendorf – *Technika STRIDE jako narzędzie wspierające refleksyjność nauczyciela* 117
4. Magdalena Witkowska – *Refleksyjny student – refleksyjny praktyk. Kształcenia myślenia refleksyjnego przyszłych nauczycieli języka angielskiego* 129
5. Paweł Sobkowiak – *Systematyczna samoocena własnej pracy nauczyciela jako element podnoszenia jakości kształcenia językowego* 141

### CZĘŚĆ III

#### KSZTAŁCENIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

1. Kazimiera Myczko – *Kształcenie nauczycieli języków obcych i praktyka zawodowa* 157
2. Zofia Chłopek – *Kształcenie nauczycieli języków trzecich lub kolejnych* 167
3. Małgorzata Sikorska – *Korelacja międzyprzedmiotowa w programach kształcenia nauczycieli języków obcych* 179
4. Elżbieta Jastrzębska – *O edukacji twórczej nauczycieli języków obcych raz jeszcze* 189
5. Jarosław Krajka – *Nauczyciel języków obcych wczoraj, dziś i jutro – kształcenie informatyczne nauczycieli w erze Internetu 2.0* 199
6. Marek Derenowski – *W poszukiwaniu idealnego kandydata na nauczyciela. Próba ewaluacji procesu kształcenia nauczycieli języków obcych* 209
7. Justyna Adamska – *Mentor pomaga? Krytykuje? Czuwa? Profil mentora współpracującego z przyszłymi nauczycielami języka angielskiego podczas praktyk szkolnych* 221
8. Monika Sułkowska – *Z zagadnień frazeodydaktyki, czyli o kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych w zakresie związków frazeologicznych* 233
9. Patrycja Kamińska – *Rola seminarium licencjackiego w przygotowaniu nauczycieli języka angielskiego do przyszłej pracy zawodowej* 245

### CZĘŚĆ IV

#### ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

1. Anna Nizegorodcew – *Semestr mobilny w unijnym projekcie kształcenia nauczycieli szkół średnich* 257
2. Jolanta Janoszczuk – *Nauczyciel doradca?* 267
3. Artur Dariusz Kubacki – *Awans zawodowy nauczycieli języków obcych. Z doświadczeń eksperta MEN* 277
4. Lidia Bugiera – *Nauczyciel języka obcego na ścieżce awansu zawodowego: od stażysty do nauczyciela dyplomowanego* 289

### CZĘŚĆ V

#### NAUCZYCIEL JĘZYKA OBCEGO PODCZAS LEKCJI I ZAJĘĆ

1. Szymon Wróbel – *Edukacja Bryanta, czyli paradoks edukacyjny w kinie* 301

2. Mirosław Pawlak – <i>Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych w klasie językowej</i>	311
3. Anna Mystkowska-Wiertelak – <i>Stosowanie treningu strategicznego w klasie szkolnej: oczekiwania a rzeczywistość</i>	339
4. Agnieszka Pietrzykowska – <i>Kształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem – rola nauczyciela w fazie poprzedzającej czytanie</i>	349
5. Anna Broszkiewicz – <i>Jaka instrukcja gramatyczna? Zadania nauczyciela gramatyki na poziomie zaawansowanym</i>	359
6. Beata Karpeta-Peć – <i>Otwarte formy pracy z perspektywy nauczyciela języków obcych</i>	379

## CZĘŚĆ VI

### KSZTAŁCENIE UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

1. Elżbieta Zawadzka-Bartnik – <i>Nauczyciel języków obcych wobec problemu niepełnosprawnych uczniów</i>	393
2. Małgorzata Burzyńska – <i>Nauczyciel języka obcego w szkole specjalnej: planowanie edukacji językowej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim</i>	407
3. Katarzyna Karpińska-Szaj i Joanna Stańczyk – <i>Nauczyciel języka obcego w klasie integracyjnej: przykład wykorzystania wirtualnej misji</i>	417

## CZĘŚĆ VII

### BADANIA NAD OSOBĄ NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH

1. Danuta Wiśniewska – <i>Współczesne kierunki badań nad osobą nauczyciela języków obcych 2000-2007</i>	427
2. Joanna Targońska – <i>Czy sama obserwacja lub sam sondaż diagnostyczny są w pełni obiektywnymi metodami badawczymi? – kilka uwag na temat metodologii badań pedeutologicznych</i>	437
3. Barbara Głowacka – <i>Kształtowanie umiejętności metodycznych studentów filologii romańskiej – wycinek doświadczeń</i>	451
4. Dorota Werbińska – <i>Tożsamość zawodowa nauczyciela języka angielskiego na starcie kariery zawodowej: badanie narracyjne</i>	467
5. Ariadna Strugielska i Katarzyna Piątkowska – <i>Ewaluacja nauczyciela a rozwój autonomii studentów uczących się języka angielskiego jako obcego</i>	479

CZĘŚĆ VIII  
POSZUKIWANIE OPTIMALNYCH ROZWIĄZAŃ  
DYDAKTYCZNYCH

- |    |   |     |
|----|---|-----|
| 1. | Weronika Wilczyńska – <i>Nauczyciel języka obcego jako badacz</i>   | 493 |
| 2. | Maria Wysocka – <i>Badania innowacyjne (action research) jako czynnik stymulujący pracę twórczą nauczyciela języków obcych</i>                              | 509 |
| 3. | Wiloletta Piegzik – <i>Nauczyciel badaczem: przykład wykorzystania metodologii badania w działaniu w pracy projektowej uczących się języka francuskiego</i> | 517 |

## WPROWADZENIE

Nawet bardzo pobieżny przegląd literatury przedmiotu pokazuje, że już od kilku dziesięcioleci to osoba ucznia znajduje się w centrum zainteresowania dydaktyki języków obcych, podczas gdy nauczyciel często odgrywa drugoplanową rolę, a jego głównym zadaniem jest zapewnienie warunków, w których nauka języka będzie jak najbardziej efektywna. Stąd też tak wiele uwagi poświęca się kognitywnym, afektywnym i społecznym czynnikom indywidualnym, takim jak style poznawcze, rodzaje inteligencji, motywacja czy przekonania, roli treningu strategicznego i rozwijania autonomii, stosowaniu otwartych form pracy, możliwości upodobnienia dyskursu edukacyjnego do interakcji w warunkach naturalnych, przeprowadzaniu analizy potrzeb uczących się, czy też konieczności indywidualizacji nauki języka. Taki stan rzeczy nie powinien zresztą dziwić, choćby dlatego, że stanowi on w pewnym sensie nieuniknione odreagowanie niezachwianej przez tak wiele lat i jak się miało okazać nieuzasadnionej wiary w skuteczność metod nauczania, a jednocześnie uwzględnia wyniki licznych badań, które jasno pokazują, że proces uczenia się bardzo rzadko stanowi dokładne odzwierciedlenie działań podejmowanych przez nauczyciela, a sukces w nauce języka zależy przede wszystkim od możliwości, postaw i zaangażowania uczących się, którzy mogą przecież realizować postawione przed sobą cele na bardzo różne sposoby. Z drugiej jednak strony nie sposób się nie zgodzić, że dla zdecydowanej większości uczących się osoba nauczyciela ma kluczowe znaczenie, o czym może świadczyć popularność prywatnych szkół językowych oraz fakt, że nawet najlepsi uczniowie zazwyczaj wolą, aby ich działania były w taki czy inny sposób ukierunkowywane i niewiele jest osób, które potrafią samodzielnie nauczyć się języka obcego. Trzeba również pamiętać, że w warunkach szkolnych to właśnie nauczyciel stanowi dla uczniów model językowy, decydując przy tym o wyborze programu nauczania, podręcznika, sposobie prowadzenia lekcji, doborze metod i technik nauczania czy częstotliwości i sposobach ewaluacji. Nawet w sytuacjach, gdzie jednym z celów kształcenia jest rozwijanie postaw i zachowań autonomicznych, to w jego gestii pozostaje przekonanie uczących się o korzyściach płynących z przejęcia odpowiedzialności za proces przyswajania języka, stworzenie warunków, w których będą mogli wykazać się samodzielnością, czy wreszcie prowadzenie treningu strategicznego.

Niniejsza praca zbiorowa stanowi wyraz uznania dla niezwykle ważnej roli nauczyciela w zapewnieniu efektywności procesu uczenia się i nauczania języków obcych na różnych poziomach kształcenia, ogniskując się w szczególności na jego obecnej sytuacji, problemach, którym musi stawiać czoła w codziennej pracy oraz wyzwaniom, z jakimi będzie się musiał zmierzyć w przyszłości. Teksty w niej zawarte podzielone zostały na osiem rozdziałów, w taki sposób, aby zilustrować wymagania, jakim sprostać musi nauczyciel języka obcego, jak również drogę, jaką przechodzi od chwili rozpoczęcia studiów neofilologicznych, poprzez podejmowane przez niego wysiłki zmierza-

jące do podniesienia umiejętności językowych i dydaktycznych i zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego, aż po gotowość do samodzielnego poszukiwania najlepszych metod i technik nauczania, która jest niezbędna, aby mógł się on stać badaczem i innowatorem. I tak, w części pierwszej, zatytułowanej *Wiedza, kompetencje i przekonania nauczyciela*, znaleźć można opracowania, które pokazują, w jak wielu obszarach nauczyciel języka powinien być specjalistą, aby mógł skutecznie wypełniać powierzone mu role, a co za tym idzie, jak wieloaspektowe i wszechstronne musi być jego przygotowanie. Z kolei rozdział drugi, *Autonomia i refleksja nauczycieli*, zwraca uwagę na to, że kompetencje i umiejętności, choć niewątpliwie bardzo ważne, nie wystarczają do efektywnego nauczania w różnych sytuacjach, jeśli nie będą one na bieżąco uzupełniane, modyfikowane i dostosowywane do danej sytuacji, a nauczyciel nie będzie potrafił albo chciał sam decydować o doborze materiałów i przebiegu lekcji w danej grupie uczniów. Kolejne dwie części tomu, zatytułowane *Kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych* i *Rozwój zawodowy nauczycieli języków obcych*, poświęcone zostały celom, organizacji i sposobom realizacji programów mających na celu przygotowanie przyszłych nauczycieli a następnie podnoszenie ich kwalifikacji, a także kwestiom związanym z awansem zawodowym. W rozdziale piątym, *Nauczyciel języka obcego podczas lekcji i zajęć*, zamieszczono opracowania wskazujące na rolę nauczyciela w budowaniu relacji z uczniem, wprowadzaniu i ćwiczeniu materiału językowego, rozwijaniu sprawności oraz kształtowaniu charakteru dyskursu edukacyjnego. Z kolei rozdział szósty, *Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, porusza jakże istotną a jednocześnie jakże często pomijaną problematykę skutecznego nauczania uczniów z różnego rodzaju deficytami, czy to w klasie integracyjnej, czy w szkole specjalnej. I w końcu ostatnie dwa rozdziały, zatytułowane *Badaania nad osoba nauczyciela języków obcych* i *Poszukiwanie optymalnych rozwiązań dydaktycznych*, podejmują kwestię prowadzenia badań empirycznych, zarówno tych dotyczących osoby nauczyciela, jak i tych podejmowanych przez nauczycieli z myślą o optymalizacji procesu dydaktycznego. Należy mieć nadzieję, że niniejszy tom przyczyni się do pełniejszego zrozumienia oraz docenienia roli nauczyciela w kształceniu językowym, a kompleksowe i wielostronne ujęcie tej tematyki sprawi, że stanie się on ważnym źródłem refleksji i punktem odniesienia dla badaczy, metodyków, studentów i samych nauczycieli.

Mirosław Pawlak



# Część I

WIEDZA, KOMPETENCJE  
I PRZEKONANIA  
NAUCZYCIELA



*Joanna Targońska*

*Instytut Neofilologii*

*Uniwersytet Warmiński-Mazurski w Olsztynie*

---

## WIEDZA CZY UMIEJĘTNOŚCI? CZEGO POTRZEBUJE DOBRY NAUCZYCIEL JĘZYKA OBCEGO?

Knowledge or skills? What does a good teacher  
of a foreign language need?

In the present paper, I attempt to answer the question as to whether a teacher with considerable linguistic knowledge and most impressive linguistic competence will automatically turn out to be a good and effective teacher of a foreign language. The argument is premised upon the view that knowledge and linguistic competence are not in themselves sufficient for a person to become an effective foreign language teacher. We shall reflect, then, upon the kind of knowledge and its range that is called for when it comes to effective foreign language teaching. As theoretical knowledge should be regarded as a starting point in modeling competence, we shall focus on the competences that are indispensable to a teacher of a foreign language.

*Kompetencja w języku obcym nie stanowi jeszcze kompetencji zawodowej nauczycieli języków obcych.*

(Appel 2000: 284)

### 1. Wstęp

Od kilkudziesięciu lat nauczyciele są przedmiotem badań, których cele ewaluowały przez cały ten okres. Nauczanie języków obcych bardzo różnie wyglądało na przestrzeni tylko ostatniego stulecia, gdyż opierało się na teoriach dotyczących nauczania, które inaczej pojmowały proces samego uczenia się. Z tego też względu inaczej zapatrywano się na rolę nauczyciela, z czym z kolei wiązała się konieczność wyposażenia nauczycieli w nową wiedzę lub umiejętności. I tak w czasach panowania metody audiolingwalnej, opartej na teorii

behawioryzmu, zakładającej, iż uczenie jest procesem mechanicznym, w którym uczący się otrzymuje bodziec, odpowiadając nań oczekiwaną przez nauczającego reakcją, uczenie się było niejako utożsamiane z zachowaniem się (obserwowalna zmiana w reakcji w odpowiedzi na bodziec). Zadaniem ucznia było tu częste ćwiczenie schematów gramatycznych w formie drylu językowego, a zadaniem nauczyciela dostarczanie gotowych schematów poprawnych pod względem językowym. W metodzie bezpośredniej najważniejsze było dostarczanie właściwego, nienagannego pod względem językowym inputu. Stąd też w metodzie tej nauczyciele będący rodzimymi użytkownikami języka zyskali na znaczeniu. Może właśnie tu swoje korzenie ma przekonanie, iż najlepszym nauczycielem języka obcego będzie rodzimy użytkownik tegoż języka (por. Freudenstein 2002).

Celem niniejszego artykułu nie jest próba odpowiedzi na pytanie, czy *native speaker* jest lepszym nauczycielem języka obcego, lecz zastanowienie się, czy samo bycie rodzimym użytkownikiem danego języka obcego jest równoznaczne z byciem dobrym nauczycielem. Zostanie tu podjęta próba odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciel posiadający obszerną wiedzę językową i doskonałe umiejętności językowe będzie automatycznie dobrym i skutecznym nauczycielem języka obcego? Czy nauczycielowi neofilologowi wystarczy tylko wysoko rozwinięta kompetencja językowa, czy też komunikacyjna? Jakiej wiedzy potrzebuje i jakie kompetencje powinien posiadać glottodydaktyk?

## 2. Wiedza a kompetencje

Dla podjęcia rozważań w tym względzie należy wyjść od wyjaśnienia pojęcia *kompetencja* oraz zastanowić się, w jakiej relacji stoją *kompetencja* do *wiedzy*. Pojęcie kompetencji bardzo trafnie definiuje Zawadzka (2004: 110), która określa ją jako „umiejętność efektywnego wykorzystywania wiedzy, uwzględniająca krytyczną jej interpretację i uzasadnienie wyboru”. Już z tej definicji wynika, iż pojęcie to jest pojęciem szerszym niż *wiedza*. Aby można było mówić o kompetencji, osoba musi posiadać wiedzę w jakiejś dziedzinie i musi być w stanie wykorzystać tę wiedzę w praktyce. Ponadto w kompetencji zawiera się również doświadczenie osobiste człowieka (Zawadzka 2004: 109). Tak więc wiedza z jakiegoś zakresu jest tylko punktem wyjścia do rozwoju kompetencji. Wiedza teoretyczna potrzebna jest nauczycielowi nie po to, aby stosował ją w praktyce (gdyż nie stanowi ona gotowej recepty na działanie), lecz ma ona wyzwolić w nauczycielu naukowy sposób myślenia, analizy oraz przewidywania sytuacji dydaktycznych tak, by mógł on działać skutecznie. „Wiedza teoretyczna powinna być traktowana jako droga humanistycznego poznania, jako sposób nabywania sprawności w interpretowaniu złożonej rzeczywistości edukacyjnej” (Zawadzka 2004: 102). Można więc ująć stosunek wiedzy do kompetencji w postaci schematu przedstawionego na Rysunku 1.

Wiedza teoretyczna =>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>interpretacja rzeczywistości</i></li> <li>→ <i>uwzględnienie doświadczeń</i></li> <li>→ <i>zastosowanie wiedzy w praktyce</i></li> <li>→ <i>podejmowanie decyzji</i></li> <li>→ <i>ewaluacja</i></li> <li>→ <i>refleksja</i></li> <li>→ <i>dokonywanie wyboru</i></li> </ul>	=> kompetencja
-----------------------	--	----------------

Rysunek 1: Schemat powstawania kompetencji.

Cóż charakteryzuje kompetencję? Ma ona z pewnością charakter dynamiczny, bowiem ulega nieustannym zmianom polegającym na rekonstrukcji i uzupełnieniu dotychczasowej wiedzy czy też doświadczeń. Na rozwój kompetencji mają wpływ: umiejętność dokonywania właściwych wyborów, umiejętność wartościowania, refleksji i ewaluacji. Celem edukacji przyszłych nauczycieli oraz celem ich samodoskonalenia powinno być w związku z tym nie tyle przyswajanie nowej wiedzy, lecz raczej nabywanie nowych kompetencji lub ich doskonalenie, w czym wiedza teoretyczna niewątpliwie może pomóc.

Z pewnością pojęcie wiedzy łączy się z pojęciem kompetencji, czyli „wiedzy typu że” z „wiedzą typu jak”, „wiedzą typu dlaczego”. Ważne jest więc, aby wiedza typu „wiedzieć że” (*wiedza deklaratywna*) nie przytłaczała wiedzy typu „wiedzieć jak”, „wiedzieć dlaczego” (*wiedza proceduralna*) (Kupisiewicz 2005: 23). Wiedza proceduralna bardzo często jest określana właśnie jako kompetencja, choć można nawet spotkać określenie kompetencja proceduralna (Chan 2001: 245). Czasami można odnieść wrażenie, iż stawiany jest znak równości między pojęciami *wiedza* i *kompetencja*<sup>1</sup>, co mogłoby oznaczać, że posiadanie wiedzy automatycznie oznacza nabycie kompetencji, co przecież nie jest prawdą.

W niniejszym artykule wychodzę z założenia, iż nauczyciel języka obcego powinien być wyposażony w wiedzę o wiele obszerniejszą od wiedzy potrzebnej nauczycielom innych przedmiotów, aby na jej podstawie mógł budować kompetencje językowe u swoich uczniów. By można było odpowiedzieć na pytanie, jakich umiejętności i kompetencji potrzebują nauczyciele języka obcego oraz jaka wiedza może im pomóc w nabyciu tychże kompetencji, należy wyjść od funkcji nauczyciela języka obcego.

<sup>1</sup> Przykładem może tu być Werbińska (2005: 17), która, wymieniając rodzaje wiedzy, jakie powinien posiadać skuteczny nauczyciel wymienia np. kompetencję przedmiotową określając ją w ten sposób: „Kompetencja przedmiotowa, odnosi się do tego, co nauczyciel języka musi wiedzieć w odniesieniu do swojego przedmiotu, a więc ważne są tutaj wszelkie specjalistyczne koncepcje i teorie, które tworzą bazę teoretyczną dla nauczania języka obcego jako dyscypliny”. Natomiast w innym miejscu stawia znak równości między wiedzą metodyczną a kompetencją, co ujmuje następującymi słowami: „Wiedzę metodyczną nauczyciela można najprościej zdefiniować jako umiejętności nauczania charakterystyczne dla danego przedmiotu” (Werbińska 2005: 18).

### 3. Funkcje nauczyciela

Przyjrzyjmy się, jakie funkcje powinien zdaniem pedagogów pełnić lub jakie role odgrywać nauczyciel. Z zapisów Karty Nauczyciela wynika, iż każdy nauczyciel powinien pełnić trzy podstawowe funkcje: *dydaktyczną*, *wychowawczą* oraz *opiekuniczną*. Gaś (2001: 11-12) uzupełnia ten schemat, stwierdzając, iż nauczyciel powinien pełnić jeszcze *funkcję modelową*, (tzn. powinien on być konstruktywnym wzorcem osobowym dla swojego ucznia) jak i *funkcję instruktorską*, tzn. „winien być sprawnym trenerem w zakresie uczenia i usprawniania podstawowych umiejętności”.

Pfeiffer (2001) wymienia liczne funkcje, w których występuje nauczyciel języków obcych, przyporządkowując je kilku płaszczyznom. Do pierwszej z nich zalicza on funkcje nauczyciela wynikające z realizacji celu nadrzędnego, jakim jest nauczanie języka obcego, które uszczegóławia, zaliczając tu: *funkcję podawczo-nauczającą i korekcyjną*<sup>2</sup> (np. nauczanie podsystemów, rozwijanie sprawności uczniów, wprowadzanie zagadnień gramatycznych, leksykalnych), *funkcję sterowniczą i kontrolną*, *funkcję kreatywną* (inicjowanie procesu uczenia się, organizowanie interakcji), w której wyodrębnia następujące podfunkcje: *funkcję aktywizacji*, *funkcję indywidualizacji* oraz *funkcję motywowania*. Kolejna funkcja związana z realizacją celów kształcąco-poznawczych, określana jest przez niego jako *funkcja interpretatora kultury obcojęzycznej*. Polega ona na zapoznaniu uczniów z kulturą kraju języka docelowego oraz na rozwijaniu ich interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Funkcję tę określiłabym raczej *funkcją pośrednika kulturowego*. Trzecia zaś funkcja nauczyciela związana jest z realizacją celów wychowawczych – a chodzi tu o *funkcję wychowawczą*, w której zawiera się np. rozwijanie osobowości ucznia. Zadaniem nauczyciela jest bowiem nie tylko nauczanie, ale przede wszystkim przygotowanie ucznia do życia w zmieniających się warunkach społecznych, wzbudzenie w nim gotowości zrozumienia i porozumienia się z obcą wspólnotą językową, stymulowanie otwartości na odmienność innej kultury, nauczanie tolerancji i akceptacji inności oraz skłonienie ucznia do zrewidowania ewentualnych uprzedzeń i stereotypów. W przypadku nauczyciela języka obcego funkcja ta ściśle się wiąże z wcześniej wymienioną funkcją, a mianowicie funkcją wynikającą z realizacji celów kształcąco-poznawczych. Zawadzka (2004: 117) formułuje zadania, stojące przed nauczycielami języków obcych w następujący sposób: przekazywanie wiedzy, wyrabianie umiejętności, kształtowanie postawy ucznia oraz kształtowanie jego osobowości.

Reasumując można stwierdzić, iż nauczyciele języków obcych, tak jak i nauczyciele innych przedmiotów, występują w trzech wymienionych powyżej funkcjach, przy czym funkcja dydaktyczna nie ogranicza się tylko do przekazywania

<sup>2</sup> Pfeiffer (2001) podkreśla, iż funkcja ta miała swoje miejsce przede wszystkim w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, choć z pewnością jest ona realizowana nadal przez wielu nauczycieli.

zywania wiedzy. Raczej w przypadku „językowców” będzie tu chodziło o rozwijanie sprawności, w czym ogromną rolę odgrywa obszerna wiedza i liczne kompetencje nauczyciela. Realizowanie funkcji wychowawczej będzie wymagało od nauczyciela wiedzy oraz kompetencji psychopedagogicznej, ale i interkulturowej. Z kolei do realizacji kolejnych funkcji nauczyciele potrzebują wielu różnych kompetencji.

#### 4. Jakiej wiedzy potrzebują nauczyciele języków obcych?

Jak już wyżej wspomniano, nauczycieli języków obcych powinien charakteryzować szeroki wachlarz rozwiniętych kompetencji, w których nabyciu pomocna będzie wiedza z zakresu wielu dziedzin. W niniejszym podrozdziale podjęta zostanie próba odpowiedzi na pytanie, jakiej wiedzy potrzebują nauczyciele neofilolodzy.

W literaturze glottodydaktycznej i pedagogicznej w głównej mierze wymieniane są trzy rodzaje wiedzy, które są niezbędne każdemu nauczycielowi w jego pracy dydaktycznej. Stübzig (2002: 95) wymienia tu: *wiedzę przedmiotową*, *wiedzę pedagogiczną*, *socjologiczną*, oraz *wiedzę z zakresu dydaktyki przedmiotu*, postulując jednakże nie tylko przekazywanie/przyswajanie wiedzy w zakresie dydaktyki czy też pedagogiki, ale podkreślając przede wszystkim funkcjonalność tej wiedzy, która powinna przerodzić się w odpowiednie kompetencje, poprzez próbę praktycznego jej wykorzystania oraz poprzez refleksję na temat możliwości jej zastosowania w praktyce. Shulman (1991, patrz Hörner 2005a: 41f) widzi dodatkowo konieczność posiadania przez nauczycieli *wiedzy dotyczącej programów nauczania* (chodzi tu o szkolny plan nauczania, zakładane cele itp.), którą moglibyśmy zaliczyć do wiedzy z zakresu dydaktyki przedmiotu. Ponadto podkreśla on wagę *wiedzy strategicznej*, określając ją najwyżej cenioną formą wiedzy, która uaktywnia się w takich złożonych sytuacjach, w których inne formy wiedzy już nie wystarczają. Chodzi tu na przykład o sytuacje precedensowe oraz o elastyczność nauczyciela w nieprzewidzianych wypadkach (patrz Hörner 2005a: 43).

W kolejnych podrozdziałach zajmiemy się nieco dokładniej wiedzą z kilku wybranych zakresów, co nie oznacza, iż temat ten będzie wyczerpany. W pierwszej kolejności zwrócę uwagę na wiedzę niezbędną w pracy wszystkich nauczycieli, po czym przejdziemy do wiedzy niezbędnej w pracy glottodydaktyków.

##### 4.1. Wiedza psychopedagogiczna

Ponieważ wiedza pedagogiczna ściśle wiąże się z wiedzą psychologiczną, często używane jest pojęcie wiedza psychopedagogiczna. Czego powinna ona dotyczyć? Przede wszystkim chodzi tu o wiedzę z zakresu procesu kształcenia i wychowania, planowania i poznawania procesów edukacyjnych. Nauczyciel powinien zdobyć wiedzę dotyczącą tego, jak należy planować własną pracę

oraz lekcję, jak formułować jej cele oraz ewaluować przeprowadzoną lekcję pod kątem realizacji zakładanych przez siebie celów jak i ich osiągnięcia przez uczących się. Rusiecki (1999: 34) postuluje uwzględnienie w kształceniu nauczycielskim treści: z zakresu komunikowania się, prowadzenia dialogu, czy też negocjacji oraz rozwiązywania konfliktów, zagadnień diagnozy, indywidualizacji, poznawania prawidłowości procesów edukacyjnych. Davis (za Kaweckiego 2007: 47) nazywający nauczycieli „doradcami w uczeniu się” stwierdza, iż nauczyciel powinien posiadać wiedzę dotyczącą motywowania uczniów do nauki, wyznaczania indywidualnych modeli uczenia się, budowania systemu indywidualnego profilowania. Do tego, zdaniem Kaweckiego (2007: 48), powinna dojść wiedza z zakresu teorii uczenia się. Natomiast z zakresu psychologii niezbędna jest również wiedza dotycząca strategii uczniowskich.

Z czego wynika konieczność zdobycia tej wiedzy? Otóż wiedza pedagogiczna pozwala na dobre zaplanowanie, przygotowanie i przeprowadzenie zajęć niezależnie od nauczanego przedmiotu. Ponadto będzie ona pomocna przy realizowaniu celów wychowawczych, bowiem w jej treściach znajdziemy informacje dotyczące sposobów podtrzymywania uwagi uczniów oraz technik utrzymania dyscypliny w klasie. Wiedza psychologiczna ułatwia komunikowanie i porozumiewanie się z uczniami w różnym wieku, rozumienie ucznia, jego procesów myślowych jak i procesów przyswajania języka.

#### 4.2. Wiedza ogólna

Wiedza ogólna powinna być punktem wyjścia do bycia nauczycielem. Chodzi tu o wiedzę o świecie, która jest potrzebna w kontaktach z uczniem na różnych szczeblach nauczania. Jaki rodzaj oraz zakres tejże wiedzy będzie mu przydatny w nauczaniu języka obcego, zależy od wieku nauczanych uczniów, bowiem w nauczaniu języka obcego mogą się zawierać treści z innych przedmiotów, takich jak geografia, historia, ale też i politologia, ochrona środowiska itp. Nauczyciel musi przecież nawiązać rozmowę, sprowokować uczących się do wypowiedzenia się na temat, w którym to uczniowie są specjalistami. Jak słusznie zauważa Werbińska (2005: 26), można postawić następującą tezę: „Im rozleglejsza wiedza ogólna nauczyciela, tym lepszy może być jego kontakt z uczniami”. Wiedza ta nie tylko ułatwia więc komunikowanie się w klasie, lecz może przyczynić się do powstawania poczucia wspólnoty, bowiem nauczyciel z bogatą wiedzą ogólną może stać się autorytetem a jednocześnie czynnikiem motywującym do pracy własnej ucznia (Werbińska 2005). Przejdźmy zatem do wiedzy, którą posiadać powinni nauczyciele uczący języków obcych.

#### 4.3. Wiedza lingwistyczna

Nauczyciel uczący języka obcego powinien w pierwszym rzędzie posiadać *wiedzę lingwistyczną*, tzn. powinien znać nie tylko sam język, ale również strukturę tegoż języka. Chodzi tu zarówno o znajomość struktur gramatycz-



nych, jak i ich funkcji. W dobie nauczania kognitywnego wielu uczących się, niezależnie od wieku, chce wiedzieć skąd się dana forma gramatyczna wzięła, z czym ją można skojarzyć<sup>3</sup>. Nie oznacza to jednakże, iż nauczyciel powinien prezentować swoją wiedzę lingwistyczną w postaci dedukcyjnego wprowadzania gramatyki, bowiem wiedza ta potrzebna mu będzie również we wprowadzaniu gramatyki poprzez indukcję. W przypadku nauczycieli tych języków obcych, które są nauczane jako drugi i kolejny język, wskazane byłoby również posiadanie podstawowej wiedzy z zakresu pierwszego języka swoich uczniów, bowiem ta wiedza mogłaby być pomocna w rozwinięciu kompetencji diagnostycznej. Nie bez znaczenia jest z pewnością wiedza z zakresu innych dziedzin zawierających się niejako w językoznawstwie zewnętrznym takich jak: socjolingwistyka, etnolingwistyka, pragmatyka i inne<sup>4</sup>.

#### 4.4. Wiedza z zakresu dydaktyki języków obcych

Dydaktyka języków obcych jest dziedziną pokrewną dydaktyki ogólnej<sup>5</sup>, jednakże stanowi ona zbiór wiedzy, którą nazwałabym wiedzą interdyscyplinarną, bowiem bazuje ona na osiągnięciach wielu innych nauk referencyjnych dostarczających teoretycznych treści dotyczących lekcji oraz czynników jej towarzyszących. W dydaktyce języków obcych wykorzystywana jest więc wiedza z zakresu: lingwistyki, psychologii, psychologii uczenia się, psycholingwistyki, pedagogiki, socjolingwistyki, teorii uczenia się, literaturoznawstwa, wiedzy o kulturze oraz krajoznawstwa (Appel 2000: 258). I tak dla przykładu z socjolingwistyki zaczerpnięto do dydaktyki języków obcych analizę dyskursu, jej zaś wyniki dostarczyły bodźców do innowacji w zakresie rozwijania sprawności słuchania i czytania oraz dla nauczania języka fachowego. Z teorii aktu mowy zaczerpnięto formułowanie celów odnoszących się już nie tylko do leksyki czy też gramatyki, ale również do czynności komunikacyjnych, jak np. do formułowania intencji językowych (Appel 2000: 260). Osiągnięcia z dziedziny psychologii stanowią dziś również nieodłączną część wiedzy metodycznej dotyczącej nauczania języków obcych. Przykładem może tu być włączenie do kanonu zajęć z metodyki takich zagadnień jak: strategie uczenia się, motywacja, czynności mózgu, czy też rola pamięci. Kolejnymi przykładowymi tre-

---

<sup>3</sup> Chodzi tu zwłaszcza o uczących się kolejnego języka obcego, którzy sami poszukują przede wszystkim podobieństw między opanowanym przez siebie lepiej językiem obcym (często będzie tu chodziło o L2) a kolejnym językiem (L3, L4), ale chcą również znać różnice między L2 i L3.

<sup>4</sup> Szczegółowy opis tychże dyscyplin znajdziemy u Smuka (2008).

<sup>5</sup> Appel (2000: 263) zauważa jednakże, iż granice między dydaktyką ogólną i dydaktyką nauczania języków obcych przebiegają inaczej w przypadku niemieckojęzycznej i anglojęzycznej dydaktyki języków obcych, bowiem ta druga bardziej koncentruje się na lingwistyce, a dydaktyka języków obcych jest w niej stawiana na równi z lingwistyką stosowaną.

ściami, których znajomość jest niezbędna w pracy dydaktycznej nauczyciela języków obcych mogą być: wiedza dotycząca tekstu i umiejętność pracy z tekstem, wiedza i umiejętność pracy nad problemami z wymową (lingwistyka, fonetyka), wiedza i umiejętności związane z procesem czytania (wiedza z zakresu lingwistyki, psychologii kognitywnej, psychologii rozwojowej).

#### 4.5. Wiedza dotycząca teorii uczenia się i nauczania/wiedza psycholingwistyczna

Od nauczyciela języków obcych wymagana jest stosunkowo szersza wiedza niż ta, którą muszą posiadać nauczyciele innych przedmiotów. W przypadku „językowców” niezbędna okazuje się wiedza dotycząca teorii przyswajania języka jak i wiedza psycholingwistyczna.

Hunecke i Steinig (2005) w zabawny sposób pokazują, jak wiedza dotycząca przyswajania języka miała i ma swoje odzwierciedlenie w metodach nauczania języka obcego, a trzymanie się starej, obalonej teorii uczenia się bądź przyswajania języka może prowadzić do niewłaściwych zachowań nauczyciela, lub do błędnej metodyki nauczania języka obcego. I tak nauczyciel, który został na poziomie *teorii behawiorystycznej*, traktujący swoich uczniów jak tabula rasa, hołdujący schematowi recepcja-produkcja (input-output), będzie od uczniów oczekiwał, że każde wypowiedziane przez niego słowo zostanie natychmiast zinternalizowane w głowach uczących się. Osoba kierująca się w swoim nauczaniu *hipotezą kontrastywną* będzie porównywała język prymarny uczniów z językiem docelowym, a język ojczysty będzie często przywoływany jako obiekt porównania. Z kolei nauczyciele opierający się w nauczaniu języka obcego na *teorii Chomsky'ego*, wierzący w to, że przyswajanie drugiego i kolejnego języka będzie się dokonywało w oparciu o uniwersalia i według zaplanowanego schematu, będą starali się dostarczyć nienaganny, zróżnicowany input, a język ojczysty będzie tam surowo zabroniony. Zabraknie tam jednakże refleksji nad językiem.

Kierując się zaleceniami *konstruktywistów* oraz zwolennikami *modularnej teorii języka*, według których najważniejsze procesy przyswajania języka rozgrywają się samoistnie w głowach uczących się, nauczyciel mógłby wychodzić z założenia, iż niepotrzebny jest trud strukturyzacji inputu, czyli materiału językowego przedstawianego uczniom. Nauczyciel kierujący się *hipotezą międzyjęzyka* (ang. *interlanguage*) będzie preferował wolne wypowiedzi uczniów, które oczywiście nie będą bezbłędne, zaś te będą dla nauczyciela świadectwem znajdowania się ucznia w danej fazie rozwojowej.

Można by sądzić, że wiedza dotycząca teorii przyswajania języka, które przeszły do lamusa, jest zbędna. Hunecke i Steinig (2005: 213) uważają jednakże, że konsekwencje wypływające z danej teorii przyswajania języka mają zwykle swoje odzwierciedlenie w przebiegu lekcji języka obcego. Ich zdaniem treści takie mogą, a nawet powinny być przedmiotem nauczania przyszłych nauczycieli. Pytanie tylko brzmi, co się z tymi treściami będzie robiło.

Wiedza dotycząca teorii przyswajania języka oraz metod nauczania języków obcych powinna uświadamiać studentom pewne prawidłowości oraz skłaniać ich do refleksji, bowiem z każdej z metod i teorii można co jakiś czas coś zaczerpnąć.

Wiedza psycholingwistyczna dostarcza nauczycielowi treści dotyczących funkcjonowania naszego mózgu. Jeżeli nauczyciel wie, jak funkcjonują obie półkule mózgowe, jakie czynniki wpływają na efektywniejszą naukę słówek, bądź też zagadnień gramatycznych, to wiedza ta może a nawet powinna być wykorzystywana w decyzjach lekcyjnych jak chociażby w momencie wprowadzania i semantyzacji nowego słownictwa (patrz również Boeckmann 2008).

Nie wszystkie rodzaje wiedzy zostały tu przedstawione. Karpińska (2007: 99) wyraża przekonanie, iż nauczycielowi niezbędna jest *wiedza z zakresu neurodydaktyki*, tak aby nauczyciel wykorzystywał i stosował różnorodne systemy sensoryczne i dostosowywał je do różnych stylów poznawczych uczniów. Ponieważ każdy uczeń może uczyć się w inny sposób, z tego względu nauczyciele powinni przede wszystkim umieć rozpoznać i zrozumieć różne style uczenia się, a tym samym potrzeby swoich uczniów, by móc następnie dostosować do nich swój styl nauczania. Nie można również zapomnieć o *wadze wiedzy środowiskowej*, która pozwoli nauczycielowi na rozpoznanie i zrozumienie kontekstu socjalnego, w którym odbywa się nauczanie, co wpływa z pewnością na podejmowane przez niego decyzje.

## 5. Jakie kompetencje powinni posiadać nauczyciele języków obcych?

Nauczyciele języków obcych powinni z jednej strony posiadać kompetencje wymagane od wszystkich pedagogów. Z drugiej zaś strony, spróbujemy znaleźć odpowiedź na pytanie, czy neofilologom potrzebne są jeszcze inne charakterystyczne tylko dla nich kompetencje, lub czy pewne kompetencje odgrywają w byciu nauczycielem języka obcego kluczowe role. Zaczniemy więc od próby odpowiedzi na pytanie, jakich kompetencji potrzebują wszyscy nauczyciele.

Laska (2007a) stwierdza, iż kadra pedagogiczna powinna posiadać *kompetencje merytoryczne, metodyczne oraz organizacyjne*, które powinny być ciągle aktualizowane. Podobnie rzecz się ma z zasobem wiadomości, które podlegać powinny poszerzaniu i aktualizacji. Bilińska-Suchanek i Jarecka-Żyłuk (2005: 60) zaś uważają, że w przypadku nauczyciela ważne jest nabycie *kompetencji poznawczej, krytycznej, interpersonalnej i decyzyjnej*. Kawecki (2007: 48) wymienia następujące umiejętności<sup>6</sup> kluczowe w pracy nauczyciela: *umiejętność reagowania na otaczający świat zewnętrzny, umiejętność pracy w grupie oraz umiejętność podejmowania decyzji*. Podkreśla on jednocześnie wagę nabycia *kompetencji społecznych*, czyli

---

<sup>6</sup> W niniejszej pracy stawiam znak równości między pojęciami „kompetencje” i „umiejętności”.

np. umiejętności negocjacji, mediacji, czy też kierowania dyskursem. Kuźma (1995 za Gaś 2001: 34) uważa, iż nauczyciele powinni nabyć *umiejętności organizacyjno-metodyczne* w zakresie: planowania i programowania działań własnych: realizowania, kontrolowania, oceniania i korygowania własnych działań oraz doskonalenia pracy własnej i uczniów. Ponadto wskazuje on na konieczność nabycia przez nich *umiejętności podmiotowych*, a w szczególności empatii i wrażliwości na wartości jednostkowe i ogólnoludzkie. Rusiecki (1999: 32), opierając się na pracy Jung-Miklaszewskiej (1996), podkreśla wagę *umiejętności naukowo-badawczej nauczycieli* tzn. prowadzenia eksperymentów pedagogicznych i pomiarów dydaktycznych. Takie dociekania mają jedną wielką zaletę. Umożliwiają one pogłębioną samokontrolę i adekwatną samoocenę oraz, co najważniejsze, mogą pozwolić na dojście nauczających do przekonania, iż wiedza pedagogiczna nie ma ostatecznego kształtu: „Udział nauczycieli w badaniach wyzwala w nich postawę twórczą, utrwała w przekonaniu, że dzięki własnej pracy badawczej można rozwiązać wiele problemów pedagogicznych, racjonalnie zmieniać różne elementy pracy z uczniem, doskonalić swój warsztat pracy” (Rusiecki 1999: 33).

Przejdźmy zatem do kompetencji, jakie powinien posiadać każdy neofilolog nauczający języka nowożytnego. Uwzględniając specyfikę pracy nauczyciela języków obcych, Zawadzka (2004: 110-111) wymienia kompetencje, jakie są mu niezbędne w nauczaniu języka obcego, zaliczając do nich: kompetencję językową, komunikacyjną, kompetencję psychologiczno-pedagogiczną, metodyczną, wychowawczą, krajo- i kulturoznawczą, kompetencję organizacyjną, innowacyjno-kreatywną, oraz kompetencję medialną. Przyjrzyjmy się zatem wybranym kompetencjom niezbędnym w pracy nauczycieli języków obcych.

### 5.1. Kompetencja językowa i komunikacyjna

Kompetencja komunikacyjna jest nadrzędna wobec pojęcia kompetencji językowej, bowiem dużo ważniejsza od zinternalizowanego systemu regul budowania zdań jest umiejętność użycia języka w danych kontekstach językowych (Komorowska 1987: 14). W kompetencji komunikacyjnej zawierają się: wiedza językowa, kompetencja gramatyczna, socjolingwistyczna, kompetencja dyskursu.

Pfeiffer (2001: 194) uważa, iż dla osiągnięcia kompetencji językowej konieczne jest opanowanie wiedzy gramatycznej o języku oraz opanowanie umiejętności i sprawności językowych dla celów komunikacji. Znajomość języka może być rozpatrywana jako *wiedza deklaratywna* (np. wiedza dotycząca reguł gramatycznych) oraz jako *wiedza proceduralna*, która powinna być rozpatrywana raczej w kategorii umiejętności. Ten pierwszy rodzaj wiedzy językowej nie powoduje automatycznie nabycia kompetencji językowej. Zawadzka (2004: 87), powołując się na Nęckiego (1991: 25-33) oraz Birkenbihl (1997: 93-97), w następujący sposób określa pojęcie *kompetencji komunikacyjnej*: „skuteczność jego [nauczyciela] zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edu-

kacyjnych, umiejętność słuchania, koncentracji uwagi, nawiązania kontaktu duchowego i intelektualnego". W czym wyraża się kompetencja komunikacyjna nauczyciela? Składają się więc na nią postawy, umiejętności, ale również określona wiedza. Nauczyciel posiadający kompetencję komunikacyjną powinien nie tylko potrafić umiejętnie poprowadzić rozmowę, właściwie interpretować wypowiedzi uczniów, ale również umieć osiągać porozumienie w sytuacjach konfliktowych w klasie, powinien kształtować właściwą atmosferę sprzyjającą asertywności, zaufaniu i partnerstwu, w czym pomoże mu z pewnością umiejętność prawidłowego słuchania, umiejętność negocjacji, jak i pójścia na kompromis. Nauczyciela powinna cechować przede wszystkim umiejętność słuchania a poza tym umiejętność stworzenia konstruktywnego klimatu rozmowy, elastyczne podejście do problemu (Zawadzka 2004: 86-87). W kompetencji komunikacyjnej zawierają się z pewnością: umiejętność właściwej interpretacji wypowiedzi oraz intencji tejże wypowiedzi, umiejętność doboru formy wypowiedzi do kontekstu sytuacyjnego, umiejętność właściwej interpretacji zachowań niewerbalnych.

Cekot i Jasiński (1997: 108, patrz Zawadzka 2004: 87) uważają, że do nabycia kompetencji komunikacyjnej oprócz umiejętności słuchania niezbędna jest wiedza o komunikacji interpersonalnej oraz takie cechy charakteru jak asertywność<sup>7</sup> i empatia (określana przez Zawadzką jako zdolność wsłuchiwanie się i wczuwania się w świat rozmówcy). Canale i Swain (1980, za Werbińska 2005: 11) uważają, iż na kompetencję komunikacyjną składają się: *kompetencja gramatyczna*, *kompetencja dyskursu* (umiejętność produkowania wypowiedzi, ale również rozumienia wypowiedzi uczestników komunikacji), *kompetencja socjolingwistyczna* (umiejętność użycia języka zgodnie ze społecznymi regułami) oraz *kompetencja strategiczna* (umiejętność stosowania technik kompensacyjnych).

## 5.2. Kompetencja psychopedagogiczna

Kompetencja psychologiczno-pedagogiczna jest tworem bardzo złożonym, bowiem wyraża się ona w umiejętności diagnozowania zachowań uczniowskich, umiejętności kształtowania zasad postępowania, umiejętności kształtowania postaw. Nauczyciel posiadający te kompetencje potrafi rozpoznać potrzeby ucznia oraz dobrać właściwe metody pracy na lekcji tzn. dostosować je do wieku, predyspozycji i wiedzy uczących się. Dla rozwoju tejże kompetencji ważna jest znajomość psychologii rozwojowej, umiejętność współdziałania, budowanie zaufania, zrozumienie ucznia, a więc wiedza teoretyczna z wyżej wymienionych działów, praktyka pedagogiczna jak i cechy osobowości (Zawadzka 2004: 117). Nie można tu zapomnieć o umiejętności współpracy z uczniem. Pfeiffer (2001: 198) nie mówi o kompetencji psychologiczno-pedagogicznej, tylko o kompe-

---

<sup>7</sup> Zawadzka (2004: 89) definiuje asertywność jako sztukę mówienia, „umiejętność stanowczego wyrażania siebie, własnych opinii, uczuć, przeżyć, potrzeb i pragnień”.

tencji pedagogicznej, zaliczając do niej dwie kluczowe umiejętności szczególnie: umiejętność pracy zespołowej z innymi nauczycielami oraz z uczniami. Choć mówi się również o kompetencji organizacyjnej, to moim zdaniem ta zawiera się właśnie w kompetencji pedagogicznej. Nabycie kompetencji pedagogicznej ściśle wiąże się z kolejnymi kompetencjami.

### 5.3. Kompetencje innowacyjno-kreatywne

Kompetencja innowacyjna nauczyciela to umiejętność wprowadzania takich zmian w praktyce edukacyjnej, których celem jest polepszenie wyników działalności pedagogicznej w określonej dziedzinie. O kompetencjach innowacyjnych będziemy mówić w przypadku, gdy nauczyciel potrafi dostosować koncepcję pracy z uczniem do diagnozy pedagogicznej i psychologicznej, gdy potrafi różnicować projekty kształcenia, metody i techniki nauczania w zależności od możliwości pracy ucznia oraz gdy dokonuje pogłębionej analizy krytycznej własnej działalności (Szempruch 2000, patrz Zawadzka 2004: 290). Gotowość nauczycieli do podjęcia działań innowacyjnych zależy od ich wiedzy (im wiedza bardziej uporządkowana, operatywna, tym większe prawdopodobieństwo działań innowacyjnych), od indywidualnych cech osobowościowych (otwartość, elastyczność, oryginalność myślenia, niezależność intelektualna), poziomu kreatywności i motywacji do działania (Zawadzka 2004: 289). Prowadzenie własnych badań pedagogicznych jest jedną z dróg do wykształcenia kompetencji innowacyjnej, gdyż nauczyciel musi zinterpretować wyniki swoich badań, a gdy te nie wypadną korzystnie, musi podjąć próbę wyjaśnienia takiego stanu rzeczy oraz znaleźć program naprawczy, a to oznacza zmianę, czyli innowację w jego poczynaniach dydaktyczno-pedagogicznych<sup>8</sup>.

Podstawową umiejętnością nauczyciela powinna być umiejętność radzenia sobie z niestabilnością, niepowtarzalnością sytuacji dydaktycznych, a drogą do tego będzie refleksja. Z tego wynika, że nauczyciel powinien być refleksyjnym praktykiem, z czym wiąże się umiejętność autorefleksji i samokontroli.

### 5.4. Kompetencja metodyczna

Według Pfeiffera (2001: 195), kompetencja metodyczna to „umiejętność tworzenia i przeprowadzenia efektywnych procesów glottodydaktycznych”. Zawadzka (2004) wymienia w ramach tej kompetencji: umiejętność planowania, organizowania procesu uczenia się i nauczania, umiejętność zastosowania adekwatnej techniki, właściwy dobór materiału nauczania, techniki kontroli czy doradztwa oraz korzystania z nowych technologii. Pfeiffer (2001) uzupełnia to umiejętnością sterowania półautonomiczną nauką uczniów. Kompetencja metodyczna wyraża się w podejmowaniu właściwych decyzji dotyczą-

---

<sup>8</sup> Kompetencja ta ściśle wiąże się z przywołaną wcześniej a postulowaną przez Ru-sieckiego (1999: 33) kompetencją naukowo-badawczą.

cych prowadzenia lekcji, np. wybór technik wprowadzania słownictwa, ustalenie czynności ucznia, które pomogą mu dojść do określonego celu, zaprojektowanie ćwiczeń komunikacyjnych itp.

### 5.5. Kompetencje krajo- i kulturoznawcze

Chodzi tu o znajomość problemów wielo- i międzykulturowych oraz umiejętność kształtowania postaw tolerancji. Kompetencja ta, nazywana również kompetencją interkulturową, jest niezbędna do tego, aby nauczyciel mógł wskazać uczniom podobieństwa i różnice między dwiema kulturami (język jest ściśle związany z kulturą, która tkwi przecież w każdym słowie), między zasadami komunikacji werbalnej i niewerbalnej w danym języku.

### 5.6. Kompetencja medialna

Na tę kompetencję szczególną uwagę zwraca Zawadzka (2004: 144). Jej zdaniem, nauczyciel powinien umieć wykorzystać komputer na lekcji, znaleźć materiały dydaktyczne w Internecie oraz obsługiwać programy multimedialne. W ramach kompetencji medialnej wyróżnia ona: kompetencję techniczną, kompetencję semantyczną (umiejętność pozyskania i doboru treści, ich selekcji, doboru i interpretacji) oraz kompetencję pragmatyczną – „umiejętność celowego zastosowania dostępnych za pomocą mediów materiałów zgodnie z ich przeznaczeniem i w zależności od potrzeb” (Zawadzka 2004: 144).

Z przytoczonych powyżej przykładów wynika, iż nauczyciel języka obcego powinien posiadać wiedzę z wielu różnych dziedzin, a w jego pracy niezbędne będzie również nabycie szeregu kompetencji. Oczywiście nie wszystkie z nich zostały tu wymienione. Czy oznacza to jednakże, że posiadanie wiedzy, np. z ww. zakresów oraz przytoczonych powyżej kompetencji, będzie równoznaczne z faktem, iż mamy do czynienia z dobrym czy też skutecznym nauczycielem języka obcego? Niestety nie.

## 6. Cechy nauczyciela

W literaturze przedmiotu wyrażany jest pogląd, iż nauczycielowi nie wystarczy do pracy dydaktycznej wiedza, ani wykształcone na jej podstawie i w oparciu o doświadczenie i refleksję kompetencje. Z tymi dwoma powinny współgrać określone cechy charakteru, niezbędne w pracy dydaktycznej. Laska (2007a: 108) zalicza do nich: postawę twórczą, odpowiedzialność, zaangażowanie, rozumienie siebie, rozumienie drugiego człowieka oraz rozumienie świata (patrz również Kobyłecka 2007: 156). Ponadto nauczyciela powinno cechować również podmiotowe podejście do uczących się. Gaś (2001: 20-21) wskazuje na pięć głównych zmiennych, które leżą u podstaw podmiotowości relacji nauczyciel-uczeń. Należą do nich: empatia pomagają-

cego (nauczyciel powinien widzieć świat w taki sposób, jak czyni to uczeń, co pozwoliłoby mu zrozumieć ucznia i sprawić, że ten czułby się rozumiany), ciepło i opiekuńczość nauczyciela odnoszące się do reagowania emocjonalnego (pozwalając one nauczycielowi na okazywanie uczniowi głębokiego i prawdziwego zainteresowania), otwartość nauczyciela (ta z kolei zachęca ucznia do otwartego wyrażania swoich myśli i uczuć), konkretność i autentyzm (szczególnie w komunikacji społecznej). Ponadto do rozwoju wszelkich kompetencji niezbędna jest nauczycielowi inteligencja. Według Kobyłeckiej (2007: 157), u podstaw kompetencji nauczyciela leżą trzy rodzaje inteligencji: racjonalna, emocjonalna i duchowa. Tak więc należy stwierdzić, iż dobremu nauczycielowi nie wystarczy tylko dobra znajomość danego języka obcego. Niezbędna mu będzie szeroka wiedza oraz liczne kompetencje, co powinno znaleźć swoje odzwierciedlenie w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych.

## BIBLIOGRAFIA

- Appel, J. 2000. *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Bilińska-Suchanek, E. i Jarecka-Żyluk, M. 2005. „Przygotowanie nauczyciela do dekonstrukcji kultury w edukacji. Model kształtowania postawy krytycznej ucznia”, w: Hörner, W. i Szymański, M. S. (red.). 2005. 46-69.
- Birkenbil, S. 1997. *Komunikacja werbalna. Psychologia prowadzenia negocjacji*. (tłum. M. Śmieciński). Wrocław: Astrum.
- Boeckmann, K. B. 2008. „Der Mensch als Sprachwesen- das Gehirn als Sprachorgan”. *Fremdsprache Deutsch* 38. 5-11.
- Canale, M. i Swain, M. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics* 1. 28-31.
- Cekot, K. i Jasiński, R. 1997. *Kurs komunikacji społecznej jako składowa programu kształcenia nauczycieli. Studia Pedagogiczne* t. LXII.
- Chan W. M. 2001. „Lehrerreflexion, Metakognition und curriculare Innovation”, w: Funk, H. i Koenig, M. (red.). 2001. 236-264.
- Freudenstein, R. 2002. „Ein Modell für Europa: Muttersprachler an die Front”. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31. 106-122.
- Funk, H. i Koenig, M. (red.). 2001. *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Gaś, Z. B. 2001. *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Hörner, W. i Szymański, M. S. (red.). 2005. *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Hörner, W. 2005a. „O profesjonalizacji nauczycieli – wstępne wyjaśnienia pojęciowe”, w: Hörner, M. i Szymański, M. S. (red.). 2005. 39-45.



- Hunecke H.-W. i Steinig W. 2005. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Jung-Miklaszewska, J. 1996. „Jak przygotować studentów i nauczycieli do pracy badawczej”. *Nowa Szkoła* 2.
- Karpińska, A. 2007. „Neurodydaktyka perspektywą na sukces w uczeniu (się)”, w: Laska, E. I. (red.). 2007. 99-107.
- Kawecki, I. 2007. „Wiedza nauczycielska w neoliberalnym świecie”, w: Kwiecińska, R., Kowal, S. i Szymański, M. (red.). 2007. 40-48.
- Kobyłecka, E. 2007. „Kompetencje nauczycieli jako zdolność i zmiana w kontekście podmiotowości i uprzedmiotowienia”, w: Kwiecińska, R., Kowal, S. i Szymański, M. (red.). 2007. 156-161.
- Komorowska, H. 1987. *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Kupisiewicz, Cz. 2005. „Szkolnictwo polskie w dobie kryzysu ekonomicznego”, w: Hörner, W. i Szymański, M. S. (red.). 2005. 17-28.
- Kuźma, J. 1995. „Paradygmat wielowymiarowego rozwoju nauczycieli – refleksje z pogranicza teorii i praktyki”, w: Ochmański, M. (red.). 1995. 31-40.
- Laska, E. I. 2007a. „W poszukiwaniu wyznaczników edukacyjnej aktywności nauczyciela. Samokształcenie”, w: Laska, E. I. 2007b. (red.). 108-115.
- Laska, E. I. (red.). 2007b. *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Nęcki, Z. 1991. *Negocjacje w biznesie*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Ochmański, M. (red.). 1995. *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*. Lublin: UMCS.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Rusiecki, J. 1999. *Nauczyciele okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*. Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Shulman, L. S. 1991. „Von einer Suche etwas verstehen. Wissensentwicklung bei Lehren”, w: Terhart, E. (red.). 2001. 145-160.
- Smuk, M. 2008. „Udział dyscyplin językoznawczych w badaniach glottodydaktycznych”. *Języki Obce w Szkole* 4. 15-26.
- Stübig, F. 2002. „Reicht die kommunikative Kompetenz allein? Über den Zusammenhang von Fremdsprachen Lehren und Bildung”. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31. 92-105.
- Szempruch, J. 2000. *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów: WSP.
- Terhart, E. (red.). 1991. *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehren und Lehrerinnen*. Köln, Wien: Böhlau-Verlag.
- Werbińska, D. 2005. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.



*Krystyna Łęska*

*Katedra Filologii Angielskiej*

*Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie*

---

## WIEDZA MERYTORYCZNA I PRAKTYCZNA NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO A ICH PRZEKONANIA DOTYCZĄCE PROCESU NAUCZANIA

Factual and practical knowledge of English language teachers  
vs. their beliefs concerning the process of teaching

The article attempts to analyse the connection between teachers' knowledge, beliefs and behaviour during foreign language lessons in secondary school. Beliefs concerning the processes of teaching and learning function as a filter that affects the process of decision-making in the classroom. They influence teachers' practical knowledge and are rooted in their prior experiences as learners. Since the teacher has a dominant position during lessons, his or her knowledge and behaviour have a great impact on interpersonal relationships, the classroom emotional climate as well as students' motivation and achievement.

### 1. Wstęp

Motywacja i nastawienie ucznia do nauki zależą w wielkim stopniu od zachowań nauczyciela w klasie oraz od jego wiedzy merytorycznej i praktycznej. Wiedza praktyczna i zachowania związane są z doświadczeniami żywymi, które z kolei nadają kształt przekonaniom dotyczącym procesu nauczania i uczenia się oraz sposobom postrzegania ucznia. Celem niniejszego artykułu jest przeanalizowanie związku pomiędzy faktycznymi zachowaniami nauczycieli a ich przekonaniami i wiedzą na temat metod i technik nauczania oraz sposobu działania. Analiza została dokonana na podstawie obserwacji lekcji, wywiadów oraz ankiet wypełnionych przez cztery nauczycielki języka angielskiego pracujące w liceach ogólnokształcących.

## 2. Wiedza zewnętrzna, wewnętrzna i przekonania nauczyciela

W skład wiedzy nauczyciela wchodzi kompetencje techniczne, będące „doświadczeniem ukazującym świat (rzeczy, innych ludzi i nas samych) jako przedmiot naszych sprawczych działań”, oraz kompetencje praktyczno-moralne nabywane podczas komunikowania się z innymi ludźmi (Kwaśnica 2004: 299). Pisząc o kompetencjach technicznych Johnson, (1995: 29) używa terminu *wiedza zewnętrzna*. Próbuje ona określić, co nauczyciel powinien wiedzieć, jest oparta o badania empiryczne i nabywana na kursach metodycznych. Johnson pisze o krytycznym podejściu do tego rodzaju wiedzy i kompetencji. Nie bierze się tu pod uwagę kompleksowego charakteru interakcji klasowych oraz faktu, że zachowania ludzkie nie są w pełni przewidywalne. Z drugiej strony, kompetencje praktyczno-moralne ustalają „nasz stosunek do siebie samych i do innych ludzi oraz [normują] nasze postępowanie” (Kwaśnica 2004: 299). Są one komponentem *wiedzy wewnętrznej*, która jest związana z osobowością nauczyciela i określa osobiste wartości i cele (Johnson 1995: 29). Kompetencje praktyczno-moralne pomagają w reagowaniu na nowe sytuacje i są modyfikowane przez doświadczenia zawodowe i osobistą refleksję. Nie zdobywa się ich na kursach metodycznych, które prezentują metody, techniki i środki służące do osiągnięcia celów.

Kompetencje techniczne oraz wiedza o nauczonym przedmiocie powinny być powiązane z kompetencjami praktyczno-moralnymi, ponieważ od nich zależy atmosfera emocjonalna w klasie, relacje między nauczycielem i uczniami oraz komunikacja klasowa. Connelly i Clandinin (1988: 25) piszą, że wewnętrzna „osobista i praktyczna” wiedza jest zawarta „w doświadczeniach z przeszłości, w obecnym stanie umysłu i ciała oraz w przyszłych planach i działaniach”<sup>1</sup>. Doświadczenia kształtują przekonania nauczyciela dotyczące znajomości wykładanego przedmiotu, zachowań w grupie oraz procesów nauczania i uczenia się. Na ich podstawie ocenia on sytuację w klasie, reaguje na zachowania uczniów i podejmuje decyzje (Johnson 1995). Wpływają one na sposób postrzegania układu sił w relacji nauczyciel-uczeń, co jest związane z prawami i obowiązkami zarówno nauczyciela, jak i uczniów.

W książce Woodward (1992) czytamy o duchach przeszłości wyglądających zza tablicy szkolnej. Każdy nauczyciel ma doświadczenie zawodowe pochodzące z czasów, kiedy sam był uczniem. Każdy pamięta swoich własnych nauczycieli. Każdy przeżywał zarówno dobre i szczęśliwe, jak i złe i bolesne chwile. Każdy potrafi powiedzieć, kto, według niego, jest dobrym, a kto złym nauczycielem. „Takie wspomnienia, szczególnie te o dobrych i złych duchach, często w wielkim stopniu wpływają na nasze przekonania dotyczące nauczania i uczenia się” (Woodward 1992: 45). W konsekwencji istnieje możliwość, że nauczyciel będzie powielał zachowania swoich zarówno do-

<sup>1</sup> Tłumaczenie z języka angielskiego: tłumaczenia wszystkich cytatów z tekstów oryginalnych w języku angielskim zostały wykonane przez autorkę artykułu.

brych, jak i złych nauczycieli. Według Johnson (1995: 29), szczególnie młodzi nauczyciele „mają skłonność do nauczania w sposób, w jaki sami byli uczeni”, ponieważ są oni pod olbrzymim wpływem swoich doświadczeń ze szkoły. Trudno jest im w pełni rozliczyć się z tymi wspomnieniami, co prowadzi do konserwatywnych zachowań w nauczaniu.

Williams i Burden (1997) zauważają, że istnieją przekonania, z których nie w pełni zdajemy sobie sprawę (implicytne) oraz przekonania uświadomione (eksplicytne). Postępowanie nauczyciela w klasie jest często sterowane głęboko zakorzenionymi subiektywnymi i nie całkiem uświadomionymi przekonaniami. Williams i Burden (1997: 56) przytaczają badania Pajaresa (1992), które wskazują, że przekonania nauczyciela w większym stopniu wpływają na planowanie lekcji i podejmowane w klasie decyzje niż jego wiedza na temat nauczania. Subiektywne przekonania pedagogów wpływają na ich sposób postrzegania ucznia. Niektórzy nauczyciele uważają, że jego naturalną cechą jest brak chęci do nauki. Zatem konieczne jest stosowanie przymusu i kar, aby przyswoił on przekazywane informacje. Według innych nauczycieli jest on jak „pusty dzbanek”, który należy wypełnić wiedzą, przy czym wielkość tego dzbanka zależy od ilorazu inteligencji ucznia. Kolejna grupa nauczycieli uważa, że uczeń jest jak glina, z której należy wyrzeźbić jak najdoskonalszy kształt. Konsekwencją wymienionych przekonań jest tendencja do dominacji i nauczanie frontalne, a przeważającą część czasu poświęcanego na interakcje werbalne zajmuje mowa nauczyciela.

Alternatywne przekonania pozwalają na dużo większe angażowanie ucznia. Nauczyciele zachęcają go do samodzielnego rozwiązywania różnych zadań i problemów. Niektórzy z nich starają się określić jego potrzeby edukacyjne zauważając, że dąży on do zdobywania wiedzy. Inni traktują ucznia jak partnera, szanują i respektują jego życzenia, a w klasie panuje atmosfera wzajemnego zaufania. Są też nauczyciele, którzy uważają, że ich rolą jest ułatwianie procesu uczenia się. Na ich lekcjach uczniowie sami dochodzą do wniosków oraz decydują, w jaki sposób znajdować rozwiązania różnych problemów, a rolą nauczyciela jest pomaganie im, jeżeli zachodzi taka potrzeba (Williams i Burden 1997: 57).

### 3. Porównanie wiedzy, przekonań i zachowań nauczycielek języka angielskiego

Przeprowadzona analiza opiera się na obserwacji lekcji prowadzonych przez cztery nauczycielki języka angielskiego, interpretacji wypełnionych przez nie ankiet na temat metod nauczania i zachowań w klasie oraz wywiadów dotyczących ich doświadczeń z okresu ich własnej nauki języka obcego w szkole. Jej celem jest próba zbadania, w jakim stopniu przekonania i faktyczne zachowania nauczycielek są zgodne z deklarowaną przez nie wiedzą na temat metod i technik nauczania oraz sposobu działania w klasie. Zachowania te

zostały porównane ze sposobem, w jaki one same były uczone języka obcego w przeszłości, w celu sprawdzenia, w jakim stopniu pozostają one pod wpływem dobrych i złych wspomnień z ich czasów szkolnych. Badanie opiera się na założeniu, że ankiety w większym stopniu odzwierciedlają wiedzę na temat nauczania i zachowań w klasie niż przekonania, które są często nie w pełni uświadomione, a ujawniają się w faktycznych zachowaniach w klasie. Założenie to jest zgodne z opinią Argyrisa i Schöna (1974, cytowani w Williams i Burden 1997: 56), według których trudno jest zmierzyć ludzkie przekonania i wartości. Obserwacja rzeczywistych zachowań ludzi dostarcza dużo więcej informacji na ten temat niż ich własne wypowiedzi i deklaracje ustne czy pisemne.

Cztery nauczycielki, które wzięły udział w badaniu, uczą języka angielskiego w liceach ogólnokształcących. Trzy są starsze i bardziej doświadczone. Ich staż pracy to 15, 20 i 23 lata. Młodsza nauczycielka pracuje w szkole od 4 lat. Wszystkie są absolwentkami instytutów filologii angielskiej. Podczas lekcji są one głównie przekazicielkami wiedzy, preferują nauczanie frontalne, dominują w klasie i mówią więcej niż uczniowie podobnie jak nauczyciele, którzy uczyli je języka obcego w liceum ogólnokształcącym. Analizę związku pomiędzy wiedzą, zachowaniami i przekonaniami otwiera nauczycielka, której zachowania w klasie w największym stopniu przypominają działania jej własnej nauczycielki języka obcego.

### *Nauczycielka 1*

Nauczycielka 1 ma 23 letni staż pracy w szkole. Podczas wywiadu opisała swoją nauczycielkę języka francuskiego, która będzie nazywana „Duchem 1”. Całkowita zgodność pomiędzy przekonaniami Nauczycielki 1 (odzwierciedlonymi w jej działaniach w klasie), jej wiedzą i zachowaniami Ducha 1 zachodzi jedynie w czterech obszarach pokazanych w tabeli 1. Ponieważ wiedza nauczycielki jest taka sama jak jej zachowania, można przyjąć, że przekonania są uświadomione (patrz Tabela 1).

Zachowania i działania w klasie	Zachowania Ducha 1	Zachowania Nauczycielki 1 (= przekonania)	Informacje w ankiecie (= wiedza)
Utrzymywanie dyscypliny	Wymagała dyscypliny.	Wymaga dyscypliny.	Trzeba wymagać dyscypliny.
Wymagania	Ostra i wymagająca.	Ostra i wymagająca.	Trzeba być wymagającym.
Spóźnienia uczniów	Nie tolerowała.	Nie toleruje.	Uczniowie nie powinni się spóźniać.
Testowanie	Regularne.	Regularne.	Powinno być regularne.

Tabela 1: Porównanie zachowań Nauczycielki 1 i Ducha 1 oraz informacji zawartych w ankiecie – całkowita zgodność.

Jednak, jak można zaobserwować w Tabeli 2, w przypadku większości działań przekonania Nauczycielki 1 są takie same, jak zachowania Ducha 1 i jednocześnie inne niż odzwierciedlona w ankiecie wiedza.

Zachowania i działania w klasie	Zachowania Ducha 1	Zachowania Nauczycielki 1 (= przekonania)	Informacje w ankiecie (= wiedza)
Kontrolowanie klasy	Pełna kontrola i dominacja.	Pełna kontrola i dominacja.	Nie trzeba mieć pełnej kontroli.
Reagowanie na brak dyscypliny	Jeśli zdarzył się problem – natychmiastowa reakcja.	Reaguje szybko i ostro.	Niekoniecznie trzeba natychmiast reagować.
W jakim stopniu nauczyciel ma rację	Zawsze – uczniowie się z nią nigdy nie spierali.	Zawsze – uczniowie się z nią na ogół nie spierają.	Nauczyciel niekoniecznie ma zawsze rację.
Praca w grupach i parach	Rzadko wprowadzała pracę w parach, nigdy w grupach.	Rzadko wprowadza pracę w parach i grupach.	Należy wprowadzać pracę w parach i grupach.
Przygotowanie do lekcji	Starannie zaplanowane lekcje, nie zwracała uwagi czy uczniowie nadążają.	Starannie zaplanowane lekcje, stara się nie zmieniać niczego w tych planach w trakcie lekcji.	Należy się starannie przygotowywać, często trzeba coś zmienić i dostosować w trakcie lekcji.
Wykorzystywanie dodatkowych materiałów	Jedynie ciekawe wstępy w języku obcym zawierające wiadomości o kulturze.	Jedynie od czasu do czasu wprowadza dodatkowe, związane z kulturą teksty do czytania i słuchania.	Podręcznik nie wystarczy, należy go regularnie uzupełniać dodatkowymi ciekawymi materiałami.
Atmosfera w klasie	Brak zrelaksowanej atmosfery, dystans, formalne zachowanie.	Brak zrelaksowanej atmosfery, dystans, formalne zachowanie.	Należy stwarzać miłą, pełną wsparcia atmosferę.
Kontakt z uczniami	Brak kontaktu.	Brak kontaktu.	Dobrze jest mieć kontakt.
Uśmieszanie się i żartowanie	Raczej się nie uśmiechała i nie żartowała.	Raczej się nie uśmiecha i nie żartuje.	Dobrze jest żartować i uśmieszać się.
Zauważanie nastroju i uczuć uczniów	Nie zauważała.	Unika wyrażania i zauważania uczuć i nastrojów.	Należy zauważać i brać pod uwagę nastroje i uczucia uczniów.
Ocenianie sprawności mówienia	Nie oceniała – jedynie odpowiedzi na pytania do tekstów.	Nie ocenia – jedynie odpowiedzi na pytania do tekstów.	Należy testować i oceniać sprawność mówienia.

Tabela 2: Porównanie zachowań Nauczycielki 1 i Ducha 1 z informacjami zawartymi w ankiecie – brak zgodności między wiedzą a przekonaniami.

Główną różnicą pomiędzy wiedzą i przekonaniami Nauczycielki 1 a zachowaniami Ducha 1 jest podejście do wykorzystywania języka ojczystego w nauczaniu. Nauczycielka używa prawie wyłącznie języka angielskiego, nawet kiedy wyjaśnia trudne zagadnienia gramatyczne czy abstrakcyjne wyrażenia leksykalne. Natomiast jej nauczycielka języka francuskiego (Duch 1) często wykorzystywała na lekcjach język ojczysty.

Podsumowując, można zauważyć, że Nauczycielka 1, pomimo długiego stażu pracy i wielu doświadczeń zawodowych, jest pod bardzo wielkim wpływem swoich wspomnień z lekcji języka francuskiego. Opowiadając o swojej nauczycielce przyznała, że była nią zafascynowana, nazywała ją „madame”, podziwiała jej sposób bycia i dystans, który utrzymywała. Jedna z uczennic Nauczycielki 1 wyraziła podobną opinię o niej: jest wymagająca, zachowuje dystans, jednak pomimo, że wielu uczniów ją szanuje, a nawet niektórzy mówią o pewnego rodzaju fascynacji, są też uczniowie, którzy na nią narzekają, nie lubią i boją się jej.

### *Nauczycielka 2*

Nauczycielka 2 jest najmłodsza i ma jedynie czteroletni staż pracy. Będąc uczennicą liceum ogólnokształcącego miała dwie nauczycielki języka angielskiego o bardzo różniących się osobowościach i sposobach nauczania. Pierwsza, „Duch 2A”, była bardziej formalna i tradycyjna. Druga, „Duch 2B”, próbowała używać nowatorskich metod nauczania, mówiła głównie po angielsku, nie wyjaśniała gramatyki, wykorzystywała gry i zabawy oraz dodatkowe materiały, próbowała nawiązać bliższy kontakt z uczniami, ale nie w pełni panowała nad sytuacją w klasie. Nauczycielka 2 nie lubiła gier i zabaw, czuła się zagubiona na lekcjach swojego Ducha 2B i miała uczucie, że niczego nie rozumie. Nie podobały się jej nowatorskie metody i wolała nudne lekcje i staranne wyjaśnienia gramatyczne Ducha 2A. Jednak jedynie trzy zachowania charakterystyczne dla Ducha 2A są przez nią kopiowane (Tabela 3).

Zachowania i działania w klasie	Zachowania Ducha 2A	Zachowania Nauczycielki 2 (= przekonania)	Informacje w ankiecie (= wiedza)
Kontakt z uczniami	Brak potrzeby bliższego kontaktu, dystans, ale można było porozmawiać.	Brak potrzeby bliższego kontaktu, nawiązuje kontakt z uczniami, którzy tego chcą.	Powinno się nawiązywać kontakt.
Używanie L1 na lekcjach	Dosyć dużo L1, ale w sposób wyważony.	Dosyć dużo L1.	Można używać L1, ale w sposób wyważony.
Sytuacje, w jakich używany jest L1	– wyjaśnianie gramatyki, – wyjaśnianie słownictwa (najpierw w L2 i od razu tłumaczenie na L1), – tłumaczenie jednocześnie przy dawaniu instrukcji.	– wyjaśnianie gramatyki i często słownictwa, – dosyć częste tłumaczenie jednocześnie przy dawaniu instrukcji.	Gramatyka i słownictwo mogą być wyjaśniane w L1, instrukcje powinny być podawane w L2.

Tabela 3: Podobne zachowania Nauczycielki 2 i Ducha 2A.

W przypadku kilku innych zachowań można zaobserwować pełną spójność pomiędzy wiedzą Nauczycielki 2 oraz działaniami jej i obu duchów. Dotyczy to, na przykład, starannego przygotowywania się do lekcji czy testowania. Klasówki są przeprowadzane regularnie, sprawdzana jest głównie



znajomość gramatyki i słownictwa, a sprawność mówienia nie jest w ogóle oceniana. Natomiast ciekawym jest fakt, że wiele działań Nauczycielki 2 jest spójnych z informacjami zawartymi w ankiecie oraz z zachowaniami nielubionego przez nią Ducha 2B. Obydwie nauczycielki nie mają pełnej kontroli nad klasą, starają się wprowadzać pracę w parach i grupach, korzystają z dodatkowych, ciekawych materiałów oraz biorą pod uwagę prośby i sugestie uczniów. Związane z tymi zachowaniami przekonania wydają się zatem być w pełni świadome.

Analiza kolejnych trzech przekonań Nauczycielki 2, pokazanych w Tabeli 4, wskazuje na podobieństwa do zachowań Ducha 2B oraz sugeruje, że są one nieświadomione, ze względu na brak zgodności z wiedzą odzwierciedloną w informacjach zawartych w ankiecie.

Zachowania i działania w klasie	Zachowania Ducha 2B	Zachowania Nauczycielki 2 (= przekonania)	Informacje w ankiecie (= wiedza)
Utrzymywanie dyscypliny	Całkowity luz, uczniowie „włazili jej na głowę”.	Nie wymaga dyscypliny, często jest bałagan i hałas.	Trzeba wymagać pełnej dyscypliny.
Reagowanie na brak dyscypliny	Brak reakcji.	Zwykle brak reakcji.	Trzeba od razu reagować na przejawy braku dyscypliny.
Wymaganie systematyczności	Nie wymagała systematycznej pracy.	Zwykle nie wymaga systematycznej pracy.	Na ogół należy wymagać systematycznej pracy.

Tabela 4: Porównanie zachowań Nauczycielki 2 i Ducha 2B z informacjami zawartymi w ankiecie – brak zgodności między wiedzą a przekonaniami.

Czasami zachowania Nauczycielki 2 są niezgodne z jej wiedzą oraz różne od działań obu duchów, co ilustruje tabela 5. Jedną z przyczyn tych rozbieżności mógłby być fakt, że te nie w pełni uświadomione przekonania i zachowania Nauczycielki 2 nie zostały ukształtowane przez jej doświadczenia z lekcji języka angielskiego w szkole. Jednak bardziej prawdopodobnym wytłumaczeniem jest ewentualność, że w tym przypadku przekonania nie pokrywają się zachowaniami. Obserwacja lekcji Nauczycielki 2 oraz jej dodatkowe uwagi podczas wywiadu sugerują, że jej działania są uwarunkowane w większym stopniu czynnikami osobowościowymi niż przekonaniami. Nauczycielka stara się stwarzać miłą i przyjazną atmosferę, podobnie do Ducha 2B oraz próbuje doceniać i szanować uczniów, ale jej osobowość powoduje, że nie jest konsekwentna i jej zachowania nie są w pełni przewidywalne.

Podsumowując, można zauważyć, że Nauczycielka 2 zachowuje się w klasie podobnie do swoich „duchów”, szczególnie mniej ulubionej przez siebie nauczycielki. Jednak w porównaniu do Nauczycielki 1, jej działania i przekonania są bardziej świadome, ponieważ w wielu przypadkach są one zgodne z jej wiedzą odzwierciedloną w zawartych w ankiecie informacjach na temat nauczania i zachowania w klasie.

Zachowania i działania w klasie	Zachowania Duchów 2A i 2B	Zachowania Nauczycielki 2 (= przekonania?)	Informacje w ankiecie (= wiedza)
Spóźnienia uczniów	Nie tolerowały spóźniania się, od spóźniających się uczniów wymagały wyjaśnień w L2.	Często nie reaguje, kiedy uczniowie się spóźniają, czasem komentuje, ale stara się to robić z humorem; uczniowie często się spóźniają.	Nie można tolerować spóźniania się.
Atmosfera w klasie	Różna w przypadku obu nauczycielek: 2A – formalna, ale uczniowie się jej na ogół nie bali; 2B – atmosfera rozprężenia, nauczycielka starała się być bardzo przyjazna i wspierająca.	Atmosfera zmienia się nawet w trakcie jednej lekcji: czasem jest przyjazna i wspierająca, a czasem trochę napięta – nauczycielka bywa sarkastyczna i nieprzyjemna.	Bardzo ważne jest wspieranie uczniów i tworzenie przyjaznej atmosfery.
Postrzeganie uczniów i szacunek dla nich	Obie nauczycielki szanowały uczniów.	Nie zawsze szanuje uczniów, często stara się im udowodnić, że niewiele wiedzą.	Należy szanować uczniów; są oni zainteresowani uczeniem się języka, raczej inteligentni i sporo wiedzą.

Tabela 5: Porównanie zachowań Nauczycielki 2, Duchów 2A i 2B oraz informacji zawartych w ankiecie – brak zgodności między przekonaniem Nauczycielki 2 i zachowaniami Duchów.

### *Nauczycielka 3*

Nauczycielka 3, posiadająca 20-letni staż pracy w szkole, opisała podczas wywiadu swoją nauczycielkę języka angielskiego z liceum ogólnokształcącego, którą będziemy nazywać „Duchem 3”. Nauczycielka 3 ma bardzo dobre wspomnienia z czasów, kiedy sama była uczennicą. Widoczne było jej zafascynowanie Duchem 3, nauczycielką, która podobnie do Ducha 1, była autokratyczna i formalna oraz wymagała dyscypliny i regularnej pracy. Czasami Nauczycielka 3 powiela zachowania swojego Ducha 3, a jednocześnie często jej wiedza na temat działań w klasie jest inna, co pokazuje tabela 6.

Dodatkowo wiele opinii wypowiedzianych przez nią w trakcie wywiadu sugeruje, że próbuje się ona zachowywać podobnie do Ducha 3. Na przykład, Nauczycielka 3 jest przekonana, że, podobnie do Ducha 3, w pełni kontroluje sytuację w klasie, podczas gdy na obserwowanych lekcjach panował chaos. Podobnie, jest przeświadczona, że używa języka ojczystego na lekcji w sposób rozsądny i wyważony. Jednak w rzeczywistości wyjaśnia nowy materiał czy komentuje odpowiedzi uczniów wykorzystując głównie język polski. Ponadto sposób, w jaki opowiada o uczniach świadczy o jej lekceważącym, wręcz pogardliwym stosunku do nich, podczas gdy nauczycielka nazywana Duchem 3 szanowała swoich wychowanków. O braku szacunku do ucznia może świad-

czyć następująca wypowiedź Nauczycielki 3 (na temat Ducha 3): „Komentując odpowiedzi uczniów używała albo języka angielskiego, albo polskiego, zależało to od stopnia zrozumienia jej przez ucznia. Jeżeli ktoś był dobry, to po angielsku, jeżeli to była miernota, która się wyciągała z 2 na 3, to wtedy trzeba było miernocie wyjaśnić, że tu masz dziecko akcent, tu masz dziecko to, a tu tamto, prawda? No bo taki tuman przecież cię nie zrozumie. Tumanom trzeba tłumaczyć po polsku”.

Zachowania i działania w klasie	Zachowania Ducha 3	Zachowania Nauczycielki 3 (= przekonania)	Informacje w ankiecie (= wiedza)
Strategia zadawania pytań	Sama wyznaczała uczniów, którzy mieli odpowiadać na pytania.	Stara się nie pozwalać uczniom na odpowiadanie bez wskazania przez nią.	Czasami można pozwalać uczniom na odpowiadanie na pytania bez zgłaszania się.
Praca w parach i grupach	Rzadko; jeśli wprowadzała jakiś dialog, to pisała na tablicy w punktach scenariusz po polsku.	Bardzo rzadko; jeśli zdarzy jej się wprowadzać, to punkty do dialogu pisze po polsku na tablicy.	Należy wprowadzać pracę w parach i grupach.
Uśmianie się i żartowanie z uczniami	Raczej nie, chociaż czasami się zdarzało.	Czasami się uśmiewa, nie żartuje.	Należy się uśmiewać i żartować.
Kontakt z uczniami	Jedynie służbowy, zachowywała dystans, nie spoufalala się z uczniami.	Stara się zachowywać dystans, a jej osobowość nie zachęca do szczyrych kontaktów.	Raczej dobrze jest mieć dobry kontakt z uczniami.
Testowanie	Regularne; testowała głównie gramatykę, słownictwo, czasem były krótkie wypowiedzi pisemne; w trakcie lekcji testowała czytanie na głos i pytała o słówka z tekstu.	Regularne; testuje głównie gramatykę i słownictwo, czasem wypowiedzi pisemne; w trakcie lekcji ocenia czytanie tekstów na głos, ich tłumaczenie na L1 i odpowiedzi na pytania do tekstu.	Testowanie powinno być regularne; na testach najważniejsze są gramatyka i słownictwo.
Ocenianie sprawności mówienia	Nie oceniała.	Nie ocenia.	Raczej powinno się oceniać sprawność mówienia.

Tabela 6: Podobne zachowania Nauczycielki 3 i Ducha 3.

Zatem w przypadku Nauczycielki 3 przekonania niekoniecznie są zgodne z jej zachowaniami w klasie, które wydają się być w większym stopniu sterowane przez jej osobowość. Charakteryzuje się ona dużym poczuciem własnej wartości i nieomyłności oraz brakiem empatii, przy jednoczesnej mało dojrzałej potrzebie otrzymywania komplementów.

*Nauczycielka 4*

Nauczycielka 4, pracująca w szkole od 15 lat, opowiadała podczas wywiadu o swoim nauczycielu języka angielskiego z liceum, który będzie nazywany „Duchem 4”. Uczniowie uważali go za legendę i dziwolągą. Decydował zaraz na początku roku szkolnego, którzy z nich mają szansę się czegoś nauczyć i nazywał ich „ziarnem”, natomiast ci nie rokujący żadnych nadziei byli „plewami”. W klasie „ziarna” siedzieli z przodu, a „plewy” z tyłu. Panowała atmosfera strachu i nikt nie przeszkadzał na lekcjach. Duch 4 w ogóle nie zajmował się „plewami”. Zauważał ich jedynie czasami, kiedy pozwalał im (w trakcie lekcji) umyć swój samochód stojący przed szkołą. Duch 4 nie przygotowywał się do lekcji. Uczniowie („ziarno”) czytali teksty z książki i tłumaczyli je na język polski, a następnie nauczyciel zadawał pytania. Wszystkie wyjaśnienia i komentarze podawane były w języku ojczystym. Również często wykorzystywał język polski do opowiadania o rzeczach nie związanych z lekcją, na przykład o swojej działce, sadzeniu pomidorów czy o swoich przeżyciach wojennych.

Nauczycielka 4 jest jego całkowitą przeciwnością. Lubi mieć kontrolę i autorytet, ale jednocześnie ważne jest dla niej nawiązywanie bliskiego kontaktu z uczniami. Jej lekcje są starannie przygotowane, interesujące, pełne humoru i panuje na nich sympatyczna atmosfera. Jej miła osobowość, sposób zachowania w klasie oraz bezpośredni kontakt z uczniami powodują, że jest lubiana. Wiedza Nauczycielki 4 na temat nauczania i zachowań w klasie (odzwierciedlona w wypełnionej przez nią ankiecie) jest spójna z jej zachowaniami podczas lekcji. Zatem jej przekonania wydają się być bardziej świadome niż pozostałych trzech nauczycielek.

### 3. Wnioski

Podsumowując, możemy stwierdzić, że związek pomiędzy przekonaniami i zachowaniami nauczycieli ma charakter kompleksowy, ponieważ różnorodne przekonania stykają się z wiedzą zewnętrzną na temat wykładanego przedmiotu i metod nauczania oraz z różnymi reakcjami uczniów, którzy charakteryzują się różnorodnością osobowości, stylów uczenia się i swoich własnych przekonań. Przypadek Nauczycielek 1 i 3 może sugerować, że często nieświadomie nauczyciele kopiuje zachowania tych nauczycieli, których podziwiali i którymi byli zafascynowani. Przypadek Nauczycielki 2 jest inny, ponieważ w większym stopniu powiela ona zachowania osoby, której nie lubiła. Z kolei Nauczycielka 4 działa na zasadzie kontrastu do nauczyciela, którego zachowań nie aprobowała. Ponadto działania nauczycielek często wydają się bardziej odzwierciedlać ich stałe predyspozycje osobowościowe niż przekonania. Ciekawym jest również fakt, że posiadająca najdłuższy staż pracy Nauczycielka 1 jest pod największym wpływem swojego „ducha” z przeszłości. Nie zgadza się to z przytoczoną w podsekcji 2 opinią Johnson

(1995), według której młodzi nauczyciele często uczą w sposób, w jaki sami byli uczeni. W tym przypadku mamy do czynienia z doświadczoną nauczycielką, która wydaje się być autorytatywna i pewna siebie. Możliwe, że są to pozory i czuje się ona niepewnie, tak jak wielu młodych nauczycieli. Oczywiście trzeba zaznaczyć, że przeanalizowane zostały jedynie doświadczenia z lekcji języka obcego. Wszystkie cztery nauczycielki muszą być bez wątpienia pod wpływem wspomnień z różnych przedmiotów prowadzonych przez bardzo wielu nauczycieli.

Ponieważ doświadczenia odgrywają tak ważną rolę na lekcjach w szkole, nauczyciele powinni być bardziej refleksyjni i, jak to podkreśla Woodward (1992) świadomie rozliczać się ze swoimi dobrymi i złymi wspomnieniami z przeszłości. Krytyczna obserwacja i interpretacja własnego postępowania i jego skutków prowadzi do zrozumienia zachowań komunikacyjnych, zarówno swoich, jak i uczniów oraz pomaga rozwijać wiedzę wewnętrzną.

## BIBLIOGRAFIA

- Argyris, C. i Schön, D. A. 1974. *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, F. M. i Clandinin, D. J. 1988. *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Johnson, K. E. 1995. *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kwaśnica, R. 2004. „Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu”, w: Kwieciński, Z. i Śliwerski, B. (red.). 2004. 291-314.
- Kwieciński, Z. i Śliwerski, B. (red.). 2004. *Pedagogika 2*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pajares, M. F. 1992. „Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct”. *Review of Educational Research* 62. 307-332.
- Williams, M. i Burden, R. L. 1997. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. 1992. *Ways of training. Recipes for teacher training*. Singapore: Longman.



*Margorzata Kolera*

*Instytut Germanistyki, Uniwersytet Warszawski*

---

## KOMPETENCJA SPOŁECZNA W KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

### Social competence in education of future foreign language teachers

The significance of school as a source of knowledge is decreasing and the development of social competences of pupils is becoming more important. The teacher should have the knowledge of the subject as well as possess social skills. Therefore, in the pedagogical education of teachers, activities improving personality and social competence should be taken into account more intensively. Such an approach plays a significant role in the education of future language teachers, because communication during foreign language lessons differs from school communication in general. That is because a foreign language is both a teaching subject and a means of communication in the classroom. Thus, teachers should be able to express themselves in the target language depending on the social situation and the listeners, and formulate their intentions in an efficient way. Therefore, special attention should be paid to such issues as empathy, assertiveness or self-presentation strategies. People who are responsible for this kind of education should consider the recommendations regarding social competence. This aspect should be related to the content as well as to the form of the educational activities for students. The development of social skills should be favored, and such skills should be constantly updated and reflected upon.

### 1. Wstęp

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na zagadnienie kompetencji społecznych w kształceniu nauczycieli, a szczególnie nauczycieli języków obcych. Mimo swojej niezaprzeczalnej roli edukacyjnej ani szkoła, ani nauczyciel nie są bowiem obecnie jedynym ani podstawowym źródłem wiedzy czy umie-

jętności ucznia. Przy tym szkoła pozostaje jednak niezmiennie bardzo ważnym kontekstem rozwoju społecznego, emocjonalnego czy osobowościowego ucznia, nauczyciel zaś ma znaczący wpływ na charakter tego kontekstu. Dotyczy to nauczycieli wszystkich przedmiotów, choć możliwe jest wyodrębnienie pewnych cech relacji z uczniem specyficznych dla nauczycieli języków obcych.

## 2. Wyjaśnienie pojęć *kompetencja* i *kompetencja społeczna*

W opracowaniu tym przyjęto definicję kompetencji wypracowaną przez Czerepaniak-Walczak (1999: 61): „Kompetencja jest (...) świadomym, wyuczalnym, satysfakcjonującym, choć nie niezwykłym, poziomem sprawności warunkującym efektywne zachowanie się (działanie) w jakiejś dziedzinie”. Odniosę się dalej pokrótce do poszczególnych fragmentów przytoczonej definicji. Poprzez kompetencję określa się taki poziom sprawności, który warunkuje efektywne działanie w jakiejś dziedzinie. Pojęcie to oznacza ponadto właściwości podmiotu, które ujawniają się w jego zachowaniach. Termin ten stosowany jest przy tym w pedagogice zazwyczaj do określenia dyspozycji człowieka, które osiągane są przez wyuczenie, co implikuje możliwość nabywania i usprawniania kompetencji przez podmiot. Stąd stosowanie tego pojęcia w kontekście tematyki kształcenia nauczycieli wydaje się uzasadnione. Należy też nadmienić, iż kompetencje pojmowane są szerszej niż sprawności czy umiejętności. Oznaczają bowiem harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia i pragnienia. O kompetencjach mówi się, gdy podmiot jest ponadto świadomy własnego potencjału w danym zakresie, co daje szansę nie tylko kształcenia, ale także podejmowania aktywności autokreacyjnej na tym polu (Czerepaniak-Walczak 1999).

Do dalszych rozważań istotne jest dokonanie konceptualizacji pojęcia *kompetencja społeczna*. Takie terminy jak: kompetencja społeczna, kompetencja komunikacyjna, kompetencja relacyjna, inteligencja społeczna, asertywność, zdolności lub umiejętności komunikacyjne i społeczne, wrażliwość retoryczna czy efektywność komunikacyjna czasem stosowane są przez autorów zamienne, a kiedy indziej nadawany jest im sens całkowicie odmienny. Jakubowska (1996: 37) podjęła próbę teoretycznego wyjaśnienia i uporządkowania tych terminów. Podsumowując podaje, że „na kompetencję społeczną składają się psychiczne dyspozycje oraz umiejętności plastycznego, zgodnego z normatywnymi wzorcami sytuacji reagowania podczas porozumiewania się z ludźmi (...) z równoczesnym zachowaniem obranego kierunku dążeń osobistych”, przy czym reagowanie odnosi się zarówno do odbioru jak do nadawania komunikatów w aspekcie werbalnym i niewerbalnym. Jako kompetentną społecznie określić można więc osobę, która dysponuje takimi zdolnościami i umiejętnościami, dzięki którym w danej sytuacji interpersonalnej zadziała stosownie do obowiązujących w niej norm, nie rezygnując jednocześnie z realizacji zamierzonego celu. Ponieważ praca nauczyciela wymaga rozwijania



specyficznych zdolności i umiejętności społecznych, przedstawię krótko strukturę kompetencji społecznej według Argyle'a (2001), którą Jakubowska (1996) zalicza do ujęcia kompetencji w kategoriach specyficznych umiejętności sprawczo-instrumentalnych. Wśród szczegółowych umiejętności składających się na kompetencję społeczną autor wymienia: nagradzanie, empatię, inteligencję społeczną i rozwiązywanie problemów, asertywność, komunikację werbalną i niewerbalną oraz samoprezentację.

### 3. Rola kompetencji społecznych w zawodzie nauczyciela języków obcych

Warto zastanowić się, dlaczego kompetencja społeczna jest istotna dla nauczyciela, w szczególności zaś dla nauczyciela języków obcych. Rozważania te dotyczyć będą dwóch funkcji nauczyciela: wychowawczej, w dużym stopniu niezależnej od specjalizacji przedmiotowej pedagoga oraz dydaktycznej, specyficznej dla nauczanej dziedziny, jaką w tym przypadku są języki obce.

W dziedzinie wychowania miarą przydatności zawodowej współczesnego nauczyciela jest między innymi umiejętność nawiązywania pozytywnych kontaktów społecznych. Dzięki posiadaniu kompetencji i umiejętności interpersonalnych nauczyciel jest w stanie skutecznie komunikować się, rozumieć innych, utrzymywać więzi emocjonalne z wychowankami, modyfikować postawy uczniów, w tym ich nastawienie do nauki, rozwiązywać konflikty i zespolać zbiorowości społeczne (Panasiuk 1997). Natomiast braki w zakresie kompetencji społecznych skutkować mogą w praktyce nawet nieumiejętnością prowadzenia rozmowy ze względu na niedopasowanie wypowiedzi nauczyciela do kontekstu społecznego, czyli między innymi potrzeb i możliwości rozmówcy, którym jest uczeń (Bieńkowska 2007). W przypadku nauczyciela języka obcego sukces zawodowy to nie tylko umiejętność doprowadzenia uczących się do wysokich wyników w nauce języka, ale także jednocześnie zyskanie ich sympatii i szacunku (Komorowska 2002).

Kolejne aspekty przydatności kompetencji społecznej będą dotyczyły możliwości jej wykorzystania przy realizacji celów nie tylko wychowawczych, ale także dydaktycznych na lekcji języka obcego. Warunkiem efektywności nauczania języków obcych metodą komunikacyjną są: dobra atmosfera w klasie i prawidłowe relacje między nauczycielem a uczniami (Komorowska 2002). Wskutek między innymi nieodpowiedniej komunikacji interpersonalnej mogą wręcz pojawić się u uczniów bariery psychiczne, utrudniające proces kształcenia sprawności językowych (Baumann 2005). Interesujące wnioski w tej kwestii wysnuć można z analizy realiów szkół języków obcych. Treść stosowanych przez wiele szkół językowych strategii reklamowych (przykładowo: „U nas przestaniesz bać się mówić”, „Gdy będziesz mieć pytania, zawsze ktoś się zajmie tobą”) sugeruje, iż nauce języków w szkołach zwykłych (ogólnokształcących), które przeciwstawiane są tu w domyśle szkołom

językowym, towarzyszy poczucie dyskomfortu, które rodzi blokady i utrudnia swobodną ekspresję. Zdaje się zatem, że nauczyciele szkół ogólnokształcących postrzegani są jako osoby niepotrafiące stworzyć atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji na lekcji, a w konsekwencji nieumiejące rozwijać sprawności, a w szczególności sprawności mówienia, wśród uczniów (Gajewska 2005). Podsumowując ten wątek podkreślę, iż nauczyciele języków powinni posiadać kompetencję społeczną i kreować warunki sytuacyjne nauczania oraz uczenia się tak, aby stworzyć pełną akceptacji atmosferę, sprzyjającą przełamywaniu oporów przed komunikacją w obcym języku.

Komunikacja na lekcjach języka obcego odznacza się własną specyfiką na tle ogólnie rozumianej komunikacji szkolnej. Dzieje się tak ze względu na fakt, iż język obcy jest zarówno przedmiotem nauczania jak i środkiem komunikacji w klasie. Nauczyciel powinien potrafić także w języku docelowym wypowiadać się w sposób dostosowany do sytuacji społecznej i słuchaczy, czyli przekazywać uczniom wiadomości stosownie do ich wieku, do postawionych celów i warunków nauczania oraz wyrażać swoje intencje w sposób skuteczny. Nauczyciel spełniający te wymogi, a zatem odznaczający się kompetencją społeczną, może dbać o rozwój kompetencji społecznej swoich wychowanków. Jednakże jedną z cech charakterystycznych komunikacji na lekcji języka obcego bywa nieautentyczność. Wypowiedzi uczniów służą często realizacji zamierzeń dydaktycznych nauczyciela, spełnieniu jego oczekiwań, a nie autentycznej wymianie informacji (Zawadzka 2004). Takie reakcje uczniów nie służą rozwijaniu ich kompetencji społecznej, zgodnie z przyjętą definicją. A skoro nauka języków obcych wspomagać ma rozwój takich kwalifikacji kluczowych jak na przykład: radzenie sobie w sytuacjach stresowych czy konfliktowych, umiejętności komunikacyjne i interpersonalne oraz pomaga w rozwoju autoekspresji, to właśnie lekcja języka obcego może stać się okazją do nabywania kompetencji społecznej i odwrotnie – kompetencja społeczna ułatwi prawidłowe porozumiewanie się, także w języku obcym (Komorowska 2003).

Jest warto podkreślić, że ekspresja i percepcja uczuć podczas lekcji języka obcego są warunkami autentyczności komunikacji. Ktoś, kto w rodzimym języku potrafi wejść w prawdziwy dialog z ludźmi, jest w stanie w odpowiednich warunkach odtworzyć te umiejętności naturalnie także w języku obcym, choćby popełniał przy tym wiele błędów formalnych (Wojtynek-Musik 2001). Podczas lekcji języka obcego można między innymi z powodzeniem ćwiczyć zachowania asertywne, a więc składające się na kompetencję społeczną, w języku docelowym. Powstaje wówczas sytuacja, gdy uczeń może mówić otwarcie o swoich emocjach, na przykład poczuciu winy czy krzywdy (Piegzik 2002). Warto tu przypomnieć, że kompetencja komunikacyjna to umiejętność używania języka w sposób dostosowany do danej sytuacji społecznej i słuchaczy. Istotą jest tu wyrażanie swoich intencji w sposób skuteczny, czyli zrozumiały dla odbiorców (Hymes 1972, za: Kurcz 2000). Właśnie komunikowanie swoich intencji w sposób asertywny zwiększa

skuteczność i zrozumiałość przekazu. Sytuacja, w której ktoś oczekuje, iż inni domyślą się tego, co on czuje lub czego pragnie, prowadzić natomiast może do nieporozumień, konfliktów i rozczarowań (Dziewiecki 2000).

Kolejną korzyścią ze świadomego wprowadzenia przez nauczyciela w języku docelowym zasad asertywności, budowania komunikatów „ja”, wyrażania emocji w sposób werbalny i niewerbalny, wyrażania własnych opinii, chęci i potrzeb jest po prostu poszerzenie repertuaru leksykalnego ucznia o słownictwo umożliwiające w dodatku uczącym się stosowanie różnych strategii komunikacyjnych (Piegzik 2002). Chodzi tu zatem o różne formy rozpoczynania rozmowy, włączania się do dyskusji, uprzejmego przerywania, dopytywania się a także wyrażania emocji i intencji na różne sposoby, jak również negocjowania znaczenia czy uwzględniania reguł socjolingwistycznych (Zawadzka 2004).

Celem nauczania języka obcego pozostaje komunikacja w tym języku. Jednak proces nauczania i uczenia się można uczynić bardziej autentycznym i zgodnym z aktualnymi przeżyciami i pragnieniami uczestniczących w nim podmiotów, dbając o umiejętność adekwatnej percepcji i skutecznego wyrażania emocji oraz potrzeb, również w języku docelowym. Łącząc zadania glotodydaktyczne z ambicjami psychologicznymi, nauczyciel ma szansę pomóc swym wychowankom lepiej zintegrować wysiłki intelektualne z emocjonalnymi i motywacyjnymi (Wojtynek-Musik 2001).

Pozytywnym aspektem wysokiej kompetencji społecznej nauczyciela języków obcych jest także umiejętność nawiązywania kontaktów zawodowych i współpracy profesjonalnej, o czym szerzej piszę w punkcie 4., analizując dokument *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia* (Kelly i Grenfell 2006).

#### 4. Kompetencje społeczne na tle standardów i zaleceń dotyczących kształcenia nauczycieli

Powołałam się dalej na *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110) oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w Kolegiach Nauczycielskich i Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych* (Dz. U. z 2006 r. Nr 126, poz. 897). W ministerialnych wymogach określających kompetencje polskiego nauczyciela, w tym w szczególności nauczyciela języków obcych, nie pojawia się sformułowanie „kompetencja społeczna”. Jednak obok wymienianych w powyższych dokumentach kompetencji w zakresie dydaktycznym, kreatywnym, prakseologicznym, informacyjno-medialnym i językowym, mowa jest o istotnych, z punktu widzenia poruszanej tematyki, kompetencjach w zakresie wychowawczym i społecznym oraz w zakresie komunikacyjnym. Kompetencje w zakresie wychowawczym i społecznym obejmują zgodnie z

treścią rozporządzeń umiejętność rozpoznawania możliwości i potrzeb uczniów oraz zdolność do współpracy w relacjach międzyludzkich. Kompetencje w zakresie komunikacyjnym zaś wyrażać się powinny skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych. Zatem postulowane przeze mnie rozwijanie wśród studentów studiów nauczycielskich kompetencji społecznej znajduje swoje odzwierciedlenie w obowiązujących standardach kształcenia nauczycieli w Polsce.

Pojawia się jednak pytanie, czy realizacja obowiązujących założeń jest zadowalająca. Jak już wyjaśniałam, kompetencja społeczna to nie tylko grupa psychicznych dyspozycji, ale także umiejętności umożliwiające odpowiednie do sytuacji i zgodne z własnymi potrzebami zachowanie. Natomiast z badań dotyczących oczekiwań studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Warszawskiego wobec kształcenia pedagogicznego wynika, między innymi, że w opinii studentów kształcenie poznawcze, sprzyjające rozwojowi intelektualnemu, jest zdecydowanie faworyzowane kosztem kształcenia sprawnościowego, dostarczającego kompetencji działaniowych (Grygierek 2007). Istnieje więc obawa, że w warunkach uniwersyteckich nie poświęca się wystarczającej uwagi rozwijaniu praktycznych umiejętności społecznych przyszłych nauczycieli. Z drugiej strony wspomnieć należy, iż znane i opisywane są przykłady skutecznie realizowanych zajęć uniwersyteckich w postaci treningów czy warsztatów (por. Ciekot i Jasiński 1997; Janowska 2001; Czerska 2002; Zubrzycka-Maciąg 2007).

W omawianym kontekście wart analizy wydaje się również dokument *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*, będący polską wersją publikacji *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Zawiera on zestaw zagadnień, które włączyć można do programu kształcenia nauczycieli, aby doprowadzić do większej przejrzystości i uznawalności kwalifikacji nauczycieli europejskich oraz by zwiększyć ich możliwości w zakresie rozwoju zawodowego (Kelly i Grenfell 2006).

Wiele propozycji sformułowanych w wymienionej publikacji zdaje się odnosić do kompetencji społecznej nauczyciela, choć związek ten nie jest sformułowany wprost. W omawianym dokumencie w różnych kontekstach powtarzany jest postulat przygotowania adeptów zawodu nauczyciela języków obcych do ogólnej umiejętności podejmowania współpracy. Powinno się między innymi zachęcać studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych – do nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z zagranicy. Taka postawa będzie miała wpływ przede wszystkim na rozwój osobisty i społeczny przyszłego nauczyciela. Pobyt zagranicą umożliwia, obok nawiązania osobistych kontaktów, zbieranie materiałów autentycznych oraz pomocy dydaktycznych. Język używany przez nauczyciela znającego realia innego kraju będzie więc bardziej trafny i używany stosowniej w różnych sytuacjach. Taki nauczyciel będzie zatem w stanie przygotować uczniów do używania języka obcego w sposób bardziej kompetentny społecznie. Podkreśla się również, że proces kształcenia nauczycieli ma charakter ciągły i jego skuteczność może zostać

zwielokrotniona poprzez wypracowanie wśród nauczycieli strategii dzielenia się z innymi tym, czego się nauczyli. Studenci powinni prowadzić wzajemne obserwacje i potrafić udzielić taktownej i konstruktywnej informacji zwrotnej, szanować indywidualne podejście do zagadnienia reprezentowane przez inną osobę oraz ogólnie budować poczucie wspólnoty profesjonalnej. Dobrze, jeśli doświadczyliby na sobie metod nauczania zapewniających równowagę w ich receptywnym i interaktywnym uczeniu się. Zajęcia z metodyki powinny zatem odbywać się zarówno w formie wykładów, jak i seminariów oraz warsztatów umożliwiających grupowe uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Wyćwiczona w ten sposób umiejętność pracy w zespole i nawiązywania kontaktów roboczych może zaowocować w przyszłości budowaniem i podtrzymywaniem związków ze szkołami i innymi instytucjami w kraju i zagranicą, z którymi studenci już jako nauczyciele będą mieli do czynienia.

Zaleca się również ukazywanie studentom wpływu nauki języka obcego na rozwój różnych umiejętności i dyspozycji w języku ojczystym, takich jak umiejętność prezentacji, pewność siebie, umiejętność pracy w zespole, co również interpretować można jako kształcenie coraz lepszej kompetencji społecznej przy okazji nauczania i uczenia się języka obcego (Kelly i Grenfell 2006).

## 5. Podsumowanie

Warto, aby osoby decydujące o realizacji treści kształcenia nauczycieli przyglądały się wytycznym obowiązującym (jak w przypadku wymogów ministerialnych) czy też zalecanym (jeśli chodzi o *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków*), pod kątem zawartych w nich elementów kształcenia kompetencji społecznej adeptów zawodu nauczycielskiego. Wydaje się bowiem celowe, aby aspekt kompetencji społecznych odnieść zarówno do treści jak i form zajęć, które sprzyjać powinny rozwojowi zdolności w zakresie oddziaływań społecznych, ich aktualizacji w postaci umiejętności oraz refleksji na ich temat. Wymienione powyżej elementy są bowiem, zgodnie z przyjętą definicją, warunkiem kształcenia kompetencji społecznej przyszłych nauczycieli.

Te postulaty zapewne w pewnej mierze są realizowane w kształceniu nauczycieli języków obcych. Pojawia się jednak pytanie, czy podkreślana jest ich wartość dla przyszłej pracy nauczyciela tej specjalności, czy też traktowane są wciąż zbyt powierzchownie. Sądzę, iż student przygotowujący się do roli nauczyciela może być kompetentny społecznie, jeśli, po pierwsze, będzie świadom konieczności posiadania wiedzy i umiejętności społecznych, korzyści stąd płynących oraz zagrożeń związanych z ich ignorowaniem. Po drugie zaś, powinien on wiedzieć, jakimi drogami może doprowadzić do wzrostu swojej kompetencji, być zatem skłonny do takiej autorefleksji, by odkryć ewentualne słabości i dążyć do doskonalenia własnej kompetencji społecznej oraz w praktyce edukacyjnej świadomie ją wykorzystywać.

## BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. (red.). 2003. *Wybrane zagadnienia glottodydaktyki*. Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych.
- Argyle, M. 2001. *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baumann, K. 2005. „Bariery psychiczne w procesie uczenia się języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 5. 28-33.
- Bieńkowska, A. 2007. „Bez kompetencji społecznych ani rusz!”. *Psychologia w Szkole* 4. 99-104.
- Ciekot, K. i Jasiński, R. 1997. „Kształcenie nauczycieli w dziedzinie komunikacji społecznej – założenia a praktyka (na przykładzie Politechniki Wrocławskiej)”, w: Ochmański, M. (red.). 1997. 95-104.
- Czerepaniak-Walczak, M. 1999. „Kompetencja: słowo kluczowe czy ‘wytrych’ w edukacji?”. *Neodidagmata* XXIV. 53-66.
- Czerska, B. 2002. „Kompetencje komunikacyjne nauczycieli – potrzeba ich kształtowania”, w: Kozioł, E. i Kobyłecka, E. (red.). 2002. 197-207.
- Dziewiecki, M. 2000. *Psychologia porozumiewania się*. Kielce: Jedność.
- Gajewska, E. 2005. „Kształcenie pedagogiczne nie tylko dla szkoły”. *Neofilolog* 27. 25-30.
- Grygierek, M. 2007. „Oczekiwania studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Warszawskiego wobec kształcenia pedagogicznego. Raport z badań”. *Forum Oświatowe* 37. 15-42.
- Jakubowska, U. 1996. „Wokół pojęcia ‘kompetencja społeczna’ – ujęcie komunikacyjne”. *Przegląd Psychologiczny* 39. 29-40.
- Janowska, J. 2001. „Technika treningu interpersonalnego”, w: Łobocki, M. (red.). 2001. 61-71.
- Kelly, M. i Grenfell, M. 2006. *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*. Warszawa: CODN.
- Kozioł, E. i Kobyłecka, E. (red.). 2002. *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI w.* Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Komorowska, H. 2002. „Dobry nauczyciel – jego cechy i zachowania w świetle badań”, w: Komorowska, H. i Obidniak, D. (red.). 2002. 11-14.
- Komorowska, H. i Obidniak, D. (red.). 2002. *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komorowska, H. 2003. „Nauczanie języków pierwszych, drugich i obcych w polskim systemie oświatowym – implikacje dla polityki językowej”, w: Arabski, J. (red.). 2003. 25-40.
- Kurcz, I. 2000. „Język i komunikacja”, w: Strelau, J. (red.). 2000. 231-274.
- Łobocki, M. (red.). 2001. *Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Ochmański, M. (red.). 1997. *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Panasiuk, B. 1997. „Kompetencje społeczne i umiejętności interpersonalne nauczyciela-wychowawcy w świetle wymagań współczesności”. *Edukacja Dorosłych* 2. 77-88.
- Piegiż, W. 2002. „Asertywność po francusku i angielsku”. *Języki Obce w Szkole* 4. 26-28.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110). (<http://bip.men.gov.pl>).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w Kolegiach Nauczycielskich i Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych* (Dz. U. z 2006r. Nr 126, poz. 897). (<http://bip.men.gov.pl>).
- Strelau, J. (red.). 2000. *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2*. Gdańsk: GWP.
- Wojtynek-Musik, K. 2001. *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Zubrzycka-Maciąg, T. 2007. *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.





*Danuta Głowska*

*Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Lesznie*

---

## WIEDZA NAUCZYCIELA O CZYNNIKACH SPOŁECZNYCH UCZNIA A EFEKTYWNOŚĆ NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO

The relationship between the teacher's knowledge  
concerning social factors affecting the pupil and  
the effectiveness of the teaching process

Teacher knowledge is a complex system of elements that shape the process of teaching. It appears that the study of one element tends to take place at the expense of losing a wholistic perspective. On the other hand, an in-depth analysis of individual aspects of the investigated phenomenon does draw us closer to the understanding of what teaching is. The purpose of this paper is to show how one of the elements of teacher knowledge, namely the knowledge of students' social characteristics, influences foreign language teaching. The study is based on the recent data obtained from qualitative and quantitative research conducted among students of Teacher Training Colleges as well as teachers from a variety of educational institutions. A critical evaluation of the data is intended to provide a theoretical framework that would allow teachers to increase their awareness of their students' social characteristics and consequently enhance effective decision making in foreign language teaching.

### 1. Wstęp

Wiedza nauczyciela to system elementów, które kształtują proces nauczania. Wydaje się, że analiza wpływu jednego z tych elementów na ten proces nie może odbyć się bez utraty obrazu całości badanego zjawiska. Z drugiej strony, koncentrując się na jednym lub kilku elementach całości niewątpliwie przybliżamy się do zrozumienia badanego zjawiska. Celem artykułu jest określenie, jak jeden z elementów składowych wiedzy nauczyciela – wiedza

o uczeniu, wpływa na proces nauczania języka obcego. Odpowiedź na to pytanie oparta jest na badaniach ilościowych i jakościowych prowadzonych wśród słuchaczy Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych oraz nauczycieli różnych typów szkół. Wnioski oparte na wstępnej analizie danych z przedstawionych badań posłużą do zaproponowania nauczycielom ram teoretycznych, które wraz z samoanalizą pozwolą na podejmowanie efektywnych decyzji w nauczaniu języka obcego biorąc pod uwagę różnice społeczne uczniów.

## 2. Przegląd i ewaluacja wybranych definicji i modeli dotyczących pojęcia *wiedza nauczyciela*

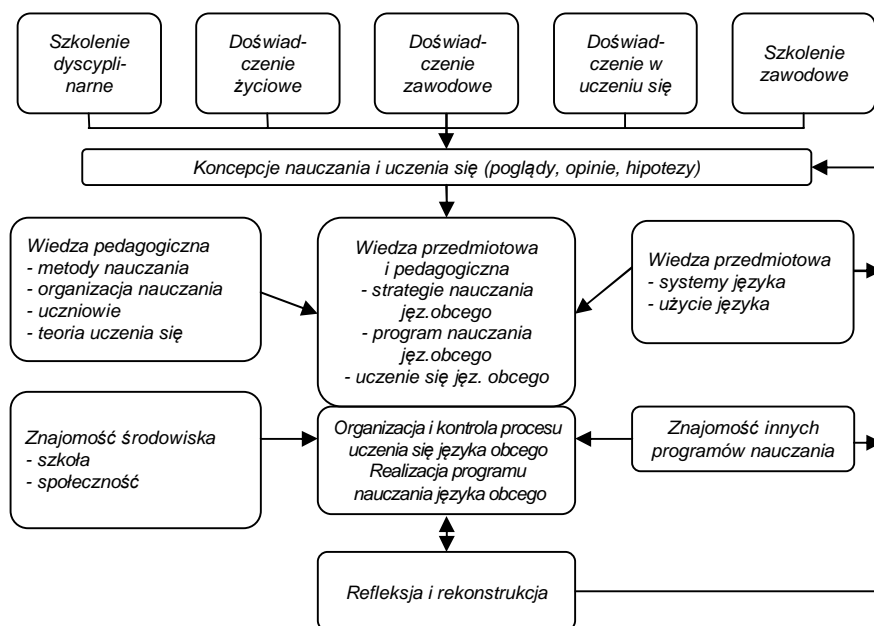
W ciągu ostatnich lat wielu badaczy podejmowało próbę zdefiniowania pojęcia *wiedza nauczyciela*. Donald Schön (1983), opierając się na koncepcji *refleksyjnego myślenia* oraz pojęciu *wiedza ukryta* lub *milcząca*<sup>1</sup> (ang. *tacit knowledge*) (Polanyi 1967), wprowadza termin *wiedza aktywna* (ang. *knowing-in-action*), gdzie wiedza ujawnia się podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów pojawiających się w trakcie działania. Nauczyciel nie jest w stanie zwerbalizować tej wiedzy, jest ona bowiem intuicyjna, pochodzi z ciągłej konstrukcji i rekonstrukcji doświadczeń zawodowych. Freema Elbaz była jedną z pierwszych wśród badaczy, która opisała pojęcie *wiedzy praktycznej* (ang. *practical knowledge*). Według Elbaz (1983: 5) wiedza praktyczna w uczeniu, to: „bezpośrednie doświadczenie technik uczenia się, zainteresowań, potrzeb, silnych i słabych punktów uczniów, repertuaru technik nauczania i umiejętności utrzymania ładu klasowego”. Pojęcie *wiedza usytuowana, umiejscowiona* (ang. *situated knowledge*), którego prekursorami byli Gibson (1977), Vygotsky (1962, 1978), czy Schoenefeld (1985, 1987) zostało rozwinięte przez Jean Lave (Lave 1988; Lave i Wenger 1990), która dowodzi, że nabywanie wiedzy jest funkcją działania w kontekście i kulturze, w których to działanie jest osadzone. Inny obraz wiedzy nauczyciela został zaproponowany przez Schulmana (1987). Wyróżnia on siedem typów wiedzy stanowiących tak zwaną *bazę wiedzy* (ang. *knowledge base*):

- znajomość przedmiotu – w przypadku nauczyciela języka obcego jest to poziom wiedzy dotyczący formalnych aspektów języka, takich jak fonetyka, fonologia, morfologia, składnia, semantyka, itd. oraz biegłość władania językiem obcym (stopień znajomości języka obcego);
- ogólna wiedza pedagogiczna – odnosi się między innymi do technik utrzymania ładu klasowego i dyscypliny;
- znajomość programów nauczania;
- metodologia uczenia języka;

<sup>1</sup> Wszystkie tłumaczenia z języka angielskiego są autorki artykułu.

- teorie uczenia się języka – ich wpływ na trendy, metody i techniki nauczania języka obcego;
- wiedza o uczniach – style i strategie uczenia się, wiek, płeć, osobowość, inteligencja;
- wiedza dotycząca kontekstu edukacyjnego – znajomość uwarunkowań społeczno-kulturowych i instytucjonalnych nauczania;
- znajomość celów i zadań procesu edukacji, moralnych i profesjonalnych standardów zachowań oraz historyczne, filozoficzne i socjologiczne podstawy edukacji.

Porównując przedstawione definicje wiedzy nauczyciela można zauważyć dwa podejścia – wiedza jako działanie reprezentowane tutaj przez Elbaz, Schön'a i Lave oraz wiedza jako baza teoretyczna reprezentowane przez Schulmana. Zarówno w jednym jak i w drugim podejściu zdefiniowano elementy wiedzy, które stanowią integralne jej części. Dopiero jednak, kiedy połączymy te dwa podejścia wylania się w miarę pełny obraz tego, co możemy nazwać wiedzą nauczyciela. Jak zauważa Wortham (1998), wiedza i działanie nie mogą być traktowane rozłącznie. Wiedza nauczyciela jest bowiem rodzajem mądrości łączącym w sobie wiedzę pedagogiczną i techniki uczenia z wiedzą, którą można zdobyć jedynie poprzez działania interpersonalne lub osobiste doświadczanie. Model wiedzy nauczyciela zaproponowany przez Amy Tsui (2003) (Rysunek 1) jest propozycją, która w swojej złożonej strukturze łączy wiedzę teoretyczną i praktyczną.



Rysunek 1: Model wiedzy nauczyciela (Tsui 2003).

### 3. Wiedza nauczyciela a charakterystyka społeczna ucznia

W modelu Tsui, podobnie jak w modelu Shulmana, wiedza o uczniu jest integralnym elementem wiedzy nauczyciela. Na charakterystykę ucznia w procesie uczenia się języka składają się między innymi *czynniki kognitywne* (np. naturalne zdolności, inteligencja, pamięć) i *afektywne* (np. motywacja, stosunek do języka, empatia, niepokój). Rod Ellis (2008) stwierdza, iż czynniki społeczne ucznia, takie jak wiek, płeć, klasa społeczna oraz przynależność do grupy etnicznej mają istotny wpływ na uczenie się drugiego języka<sup>2</sup>, ale prawdopodobnie wpływają na ten proces pośrednio i związane są z parametrami afektywnymi. Czynniki społeczne kształtują stosunek ucznia do języka, co z kolei ma wpływ na wyniki w nauce tego języka. Co więcej, determinują one warunki uczenia się języka (*learning opportunities*). Na przykład, przynależność do określonej grupy społecznej może wpłynąć na rodzaj i zakres ekspozycji na drugi język. Można zatem stwierdzić, iż czynniki społeczne ucznia stanowią integralną część wiedzy o uczniu, ponieważ pośrednio wpływają na proces uczenia się drugiego języka (Rysunek 2).

wiedza nauczyciela ➡ charakterystyka ucznia ➡  
czynniki społeczne ucznia ➡ uczenie się

Rysunek 2: Miejsce czynników społecznych w procesie uczenia się języka obcego.

Większość przeprowadzonych do tej pory badań nad wpływem czynników społecznych na proces uczenia się drugiego języka dotyczy czterech elementów: wiek (np. Lambert i Tucker 1972; Burstall 1975; Carroll 1975; Stern 1978; Genesee 1981), płeć (np. Gardner i Lambert 1972; Burstall 1975; Boyle 1987), klasa społeczna (np. Burstall 1975; Preston 1989) oraz przynależność do grupy etnicznej (np. Gardner i Lambert 1972; Svanes 1988). Ta, choć niepełna, ale reprezentatywna lista badań oraz wnioski, które zostały sformułowane na ich podstawie (patrz Ellis 2008: 210-211), pozwalają na ogólne stwierdzenie, iż wpływ czynników społecznych na proces uczenia się drugiego języka jest bardzo złożony, a badania nad ich wpływem na proces uczenia się języka często prowadzą do wzajemnie sprzecznych wyników, a więc wszelkie wnioski na ten temat muszą być ostrożne (Ellis 2008).

### 4. Opis i metodologia badań

Celem prowadzonych badań jest określenie związku pomiędzy czynnikami społecznymi ucznia (miejsce zamieszkania, warunki mieszkaniowe, stosunek

<sup>2</sup> Pomimo oczywistych różnic pojęciowych terminy *drugi język* i *język obcy* są w tym rozdziale używane wymiennie ponieważ aktualne teorie dotyczące wpływu czynników społecznych na uczenie się języka oparte są na badaniach prowadzonych zarówno w warunkach naturalnych jak i szkolnych.

rodziców do nauki języka obcego, status materialny rodziny, zawód rodziców, wykształcenie rodziców, płeć, dostęp do Internetu, praktyka językowa za granicą) a efektywnością uczenia się i nauczania języka obcego. Dotychczas przebadano 36 nauczycieli różnych typów szkół (kolegium nauczycielskie, gimnazjum, liceum ogólnokształcące, liceum zawodowe, szkoła podstawowa) oraz 60 słuchaczy Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych sekcji języka angielskiego w Lesznie, Starym Tomyślu i we Wrześni. Głównym narzędziem badawczym były ankiety:

- Ankieta dla nauczycieli zawierała ich relacje dotyczące wpływu czynników społecznych na efektywność uczenia się i nauczania języka obcego.
- Ankieta dla nauczycieli i słuchaczy kolegiów zawierała pytania o opinie dotyczące wpływu czynników społecznych na uczenie się języka obcego. Nauczyciele i słuchacze zostali również poproszeni o ocenę ważności wpływu poszczególnych czynników społecznych na efektywność uczenia się języka obcego w skali Likerta.
- Na podstawie ankiety dla studentów zebrano dane dotyczące sytuacji społecznej ucznia, które zestawiono z postępami w uczeniu się języka. Efektywność uczenia się języka obcego zmierzono na podstawie wyników egzaminu z praktycznej znajomości języka na III roku sekcji języka angielskiego NKJO.

Do analizy danych użyto współczynnika korelacji liniowej. Poniżej omówione zostaną wyniki uzyskane przy pomocy tych trzech instrumentów zbierania danych.

## 5. Wyniki badania

### 5.1. Rola czynników społecznych w relacjach nauczycieli

W ankiecie dla nauczycieli języka obcego, respondentów poproszono o opisanie zdarzenia lub sytuacji z praktyki nauczycielskiej, w której ich zdaniem warunki społeczne miały wpływ na proces nauczania języka obcego. Na 36 ankietowanych 19 osób odpowiedziało na to pytanie. Zdaniem 14 nauczycieli zła sytuacja materialna ucznia ma negatywny wpływ na wyniki w nauce języka. Uczniowie pochodzący z rodzin uboższych systematycznie opuszczają zajęcia z powodu braku pieniędzy na dojazd do szkoły oraz obowiązków domowych (prace w polu, opieka nad młodszym rodzeństwem). Praca z tą grupą uczniów jest utrudniona z powodu braku podręczników oraz nie odrabiania przez tych uczniów zadań domowych. Dwie ankietowane osoby stwierdziły, że uczniowie, których sytuacja materialna jest trudna są mało pewni siebie, a w związku z tym boją się głośno wypowiadać swoje opinie, co ma negatywny wpływ na umiejętność mówienia w języku obcym. Zdaniem jednej ankietowanej osoby, dobra sytuacja materialna ucznia wpływa

pozytywnie na wyniki w nauce języka. Uczniowie ci mają bowiem dostęp do dodatkowych materiałów oraz możliwość uczestnictwa w dodatkowych zajęciach. Dla czterech ankietowanych pozytywny stosunek rodziców do nauki języka obcego ma pozytywny wpływ na wyniki w nauce. Uczniowie, których rodzice uważają, iż warto uczyć się języków obcych, są silnie umotywowani do nauki, mają świadomość potrzeby uczenia się języków obcych, charakteryzuje ich również stanowczość w dążeniu do osiągnięcia wyznaczonych celów. Według jednej ankietowanej osoby, obojętny stosunek rodziców do nauki języka obcego owocuje brakiem motywacji tych dzieci do nauki języka. Miejsce zamieszkania, zdaniem pięciu respondentów, ma wpływ na sukces w nauce języka obcego. Uczniowie mieszkający w małym mieście lub na wsi nie mają motywacji do nauki języka. Nie widzą możliwości wykorzystania umiejętności językowych. Charakteryzuje ich minimalizm życiowy. Chociaż są to dzieci zdolne, ze względu na trudny dostęp do materiałów dodatkowych, ich wyniki w nauce są słabe. Jedna z ankietowanych osób stwierdziła, iż złe warunki mieszkaniowe mają negatywny wpływ na postępy w nauce języka. W jednej ankiecie wyrażono opinię, iż czynniki społeczne nie mają większego znaczenia w nauce języka obcego. Czynniki kognitywne, a więc inteligencja, zdolności językowe, a przede wszystkim motywacja i postawa nauczyciela mają tu kluczowe znaczenie. Ankietowani opisywali również wpływ czynników społecznych ucznia na dobór technik nauczania języka obcego. Oto relacje dwóch osób:

Pamiętam wydarzenie z czasów kiedy uczyłam w gimnazjum, które uświadomiło mi, że aby skutecznie uczyć muszę wiedzieć z jakich środowisk pochodzą moi uczniowie, w jakich warunkach żyją. Przygotowałam lekcję, której tematem było użycie czasu *present perfect* dla wyrażenia doświadczeń życiowych. Ćwiczenia opracowałam na podstawie podręcznika. W jednym z ćwiczeń uczniowie mieli odpowiadać na pytania typu: Czy byłeś kiedyś w Chinach? Czy grałeś kiedyś w tenisa? Czy jadłeś kiedyś homary? Młodzież nie chciała odpowiadać na pytania. Miałam kłopoty z dyscypliną. Lekcja nie wyszła mi. Po zajęciach zapytałam jednej z uczennic dlaczego się tak zachowywali. Odpowiedziała mi, że chyba było im głupio, bo nie byli jeszcze nigdzie poza miejscowością, w której mieszkają i w ogóle pytania były dziwne. Poza tym nie mogła się skupić ponieważ jeden z kolegów cały czas jej przeszkadzał, pytał czy znów da mu bułkę. Wtedy zrobiło mi się głupio. Okazało się, że większość uczniów w tej klasie pochodzi z biednych rodzin.

(nauczyciel NKJO)

Warunki społeczne mają wpływ na formę niektórych ćwiczeń realizowanych na lekcjach oraz wymagania związane z pracą w domu. Jeśli chodzi o zadania domowe, to nigdy nie opierają się na wykorzystywaniu Internetu czy komputera – jest to jedynie opcja dla chętnych (...) Kiedy w zadaniach językowych uczniowie wypowiadają się na swój temat, szczególnie w formie ustnej na forum klasy, staram się, żeby zawartość tych wypowiedzi nie podkreślała różnic w statusie materialnym, np. przy rozmowach na temat wyjazdów zagra-

nicznych czy warunków mieszkaniowych (...) Unikam sytuacji na lekcji, w których pewne osoby mogłyby się poczuć niekomfortowo, np. przy opisie wyglądu zewnętrznego osób i zwracania w ten sposób uwagi całej klasy na ubiór danej osoby (...)

(nauczyciel w liceum ogólnokształcącym)

## 5.2. Opinie uczniów i słuchaczy na temat roli czynników społecznych

Wyniki badania opinii obu grup na temat wpływu czynników społecznych na efektywność uczenia się języka obcego ilustruje tabela 1. oraz rys. 3. Na pytanie, czy czynnik społeczny ma wpływ na uczenie się języka obcego, respondenci odpowiadali (skala Likerta): 5 – w pełni się zgadzam, 4 – zgadzam się, 3 – nie mam zdania, 2 – nie zgadzam się, 1 – zupełnie się nie zgadzam. Pytania dotyczące wpływu czynników społecznych na efektywność uczenia się języka obcego zostały tak sformułowane, że im wyższy współczynnik w skali, tym zdaniem respondenta większy ma wpływ badany czynnik społeczny. Uporządkowanie czynników według średniej wartości odpowiedzi respondentów pozwala na uhierarchizowanie ważności ich wpływu (zobacz Tabela 1 i Rysunek 3).

HIERARCHIA WAŻNOŚCI  
CZYNNIKÓW SPOŁECZNYCH  
WG STUDENTÓW

I. Praktyka językowa za granicą	4,37
H. Dostęp do Internetu	3,99
B. Warunki mieszkaniowe	3,86
C. Stosunek rodziców do języka obcego	3,68
D. Status finansowy rodziny	3,55
A. Miejsce zamieszkania (miasto/wieś)	3,51
F. Wykształcenie rodziców	2,60
E. Zawód rodziców	2,37
G. Płeć	2,01

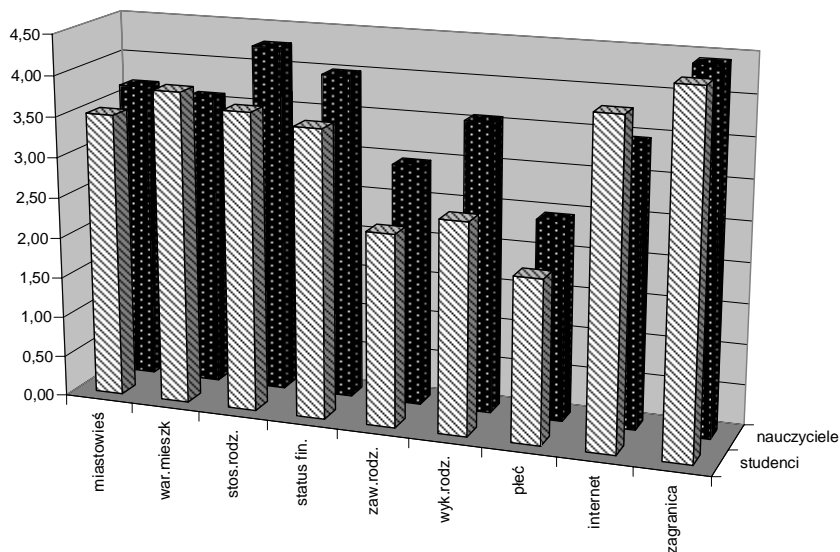
HIERARCHIA WAŻNOŚCI  
CZYNNIKÓW SPOŁECZNYCH  
WG NAUCZYCIELI

I. Praktyka językowa za granicą	4,43
C. Stosunek rodziców do języka obcego	4,29
D. Status finansowy rodziny	4,00
A. Miejsce zamieszkania (miasto/wieś)	3,69
B. Warunki mieszkaniowe	3,60
F. Wykształcenie rodziców	3,57
H. Dostęp do Internetu	3,46
E. Zawód rodziców	2,97
G. Płeć	2,46

Tabela 1: Hierarchia ważności wpływu czynników społecznych na proces uczenia się języka obcego określona przez studentów i nauczycieli uporządkowana według wartości średniej skali Likerta.

Z analizy porównawczej wynika, iż zarówno nauczyciele jak i studenci uważają, że praktyka językowa w kraju gdzie językiem oficjalnym jest język, którego się uczymy, ma największy wpływ na sukces w nauce języka. Obie grupy są też zgodne co do tego, iż płeć ma najmniejszy wpływ na naukę języka. Dużą rozbieżność można natomiast zauważyć, jeśli chodzi o miejsce drugie. Uczniowie uważają, że jest to dostęp do Internetu, podczas gdy nauczyciele umieszczają ten czynnik dopiero na miejscu siódmym. Nauczyciele umieścili na drugim miejscu stosunek rodziców do języka obcego. W przy-

padku pozostałych czynników (warunki mieszkaniowe, status finansowy rodziny, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, zawód rodziców) opinie obu grup są zbliżone.



	miastowies	war.mieszk	stos.rodz.	status fin.	zaw.rodz.	wyk.rodz.	plec	internet	zagranica
studenci	3,51	3,86	3,68	3,55	2,37	2,60	2,01	3,99	4,37
nauczyciele	3,69	3,60	4,29	4,00	2,97	3,57	2,46	3,46	4,43

Rysunek 3: Ważność wpływu czynnika społecznego na proces uczenia się języka obcego wyrażona średnią ocen nauczycieli i studentów w skali Likerta.

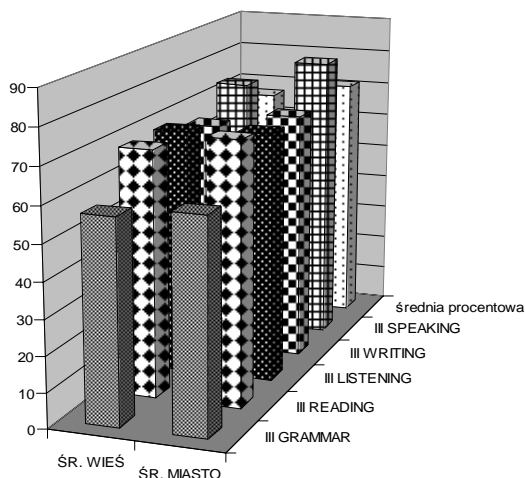
### 5.3. Sytuacja społeczna ucznia a poziom opanowania języka

Przeprowadzono również badania statystyczne dotyczące zależności wyników uzyskanych przez słuchaczy NKJO na egzaminie z praktycznej nauki języka (PNJA) od czynników społecznych ucznia. Jedynie czynnik społeczny kategoryzujący uczniów na pochodzących z miasta i ze wsi pokazał zależność w stosunku do wyników PNJA (Rysunek 4). Słuchacze mieszkający w mieście uzyskali lepsze wyniki niż słuchacze mieszkający na wsi niezależnie od badanego komponentu języka.

Współczynnik korelacji efektywności uczenia się języka obcego z każdym z pozostałych czynników społecznych, oscylował wokół wartości 0,1. To znaczy, że w tym przedziale zmienności, na tej liczbie respondentów nie uzyskano korelacji liniowej. Nie oznacza to jednak, że zależności te nie istnieją. Przyczyną braku korelacji może być zbyt wąski przedział zmienności parametru wyjściowego, czyli sukcesu w uczeniu się języka obcego lub zbyt mała



liczba respondentów. Celem dalszych badań jest poszukiwanie tych zależności przy poszerzeniu przedziału zmienności parametru wyjściowego – zróżnicowanie grupy respondentów pod względem poziomu umiejętności językowych oraz zwiększeniu liczności próby.



	ŚR. WIEŚ	ŚR. MIASTO
III GRAMMAR	57	59
III READING	69	74
III LISTENING	69	70
III WRITING	66	71
III SPEAKING	74	82
średnia procentowa	67	71

Rysunek 4: Wyniki procentowe egzaminu z praktycznej nauki języka w zależności od miejsca zamieszkania.

## 5. Implikacje wynikające z przedstawionych badań dla nauczycieli języków obcych

Na podstawie wyników omówionych w poprzedniej części artykułu można wyciągnąć następujące wnioski:

- Z doświadczeń nauczycieli wynika, że czynniki społeczne ucznia, a w szczególności status materialny oraz stosunek rodziców do nauki języków obcych mają istotny wpływ na efektywność procesu uczenia się i nauczania. Brak wiedzy nauczyciela o sytuacji społecznej uczniów może być przyczyną niepowodzenia w realizacji zamierzonych celów dydaktycznych.
- Praktyka językowa w kraju, w którym używany jest studiowany język, zdaniem nauczycieli i uczniów, ma największy wpływ na efektywność uczenia się języka obcego.

- W opinii uczniów, jednym z najważniejszych czynników determinujących sukces w uczeniu się języka obcego jest dostęp do Internetu (drugie miejsce na 9 czynników). Nauczyciele umieścili ten czynnik dopiero na siódmym miejscu. Ta istotna różnica w ocenie wpływu Internetu na uczenie się i nauczanie języka obcego przez obie grupy może mieć wpływ na niewielkie wykorzystanie przez nauczycieli tego źródła informacji w przygotowaniu lekcji. Może to prowadzić do braku zainteresowania uczniów lekcją, a następnie do obniżenia efektywności wyników nauczania.
- Miejsce zamieszkania ucznia ma istotny wpływ na efektywność uczenia się języka obcego. Uczniowie mieszkający w mieście osiągały lepsze wyniki w uczeniu się języka obcego niż uczniowie mieszkający na wsi.

Kumaravadivelu (2003: 1) zaczyna swoją książkę *Beyond Methods*, cytując Ralph'a Waldo Emerson'a: „Nie instrukcja a prowokacja jest tym, czego oczekuję od drugiego człowieka”. W dobie *postmethod*, kiedy wiemy już, że nie ma jednej, czy najlepszej metody nauczania języka, świadomość, że to doświadczenia, postawy, myślenie oraz wiedza teoretyczna nauczyciela kształtują proces nauczania staje się powszechna. Wnioski z przeprowadzonych badań nie są więc pakietem wskazówek jak uczyć języka obcego. Ich celem jest:

1. Określenie ram teoretycznych, które mogą stanowić punkt odniesienia w podejmowaniu decyzji i rozwiązywaniu problemów oraz pomóc w zmniejszeniu niepokoju, poczuciu samotności i bezradności nierzadko obecnych w praktyce nauczycielskiej.
2. Dostarczenie informacji, która może posłużyć jako podstawa do krytycznej oceny programów nauczania, do formułowania celów nauczania oraz doboru materiałów i technik nauczania.
3. Zachęcanie do ciągłego poszukiwania i poszerzania spektrum elementów, które stanowią integralną część wiedzy nauczyciela i wpływają na proces nauczania języka obcego.

Połączenie doświadczenia w podejmowaniu decyzji z wielowymiarową bazą teoretyczną stanowi wiedzę nauczyciela. We wszystkich elementach swojej złożoności jest ona ciągłym procesem poznawania potrzeb ucznia oraz znajdowania narzędzi, aby tym potrzebom sprostać. Efektywne nauczanie jest więc sztuką przełożenia tego *co wiem* na to *jak ucze*.

## BIBLIOGRAFIA

- Boyle, G. J. 1987. „Sex differences in listening vocabulary”. *Language Learning* 37. 273-284.
- Burstall, C. 1975. „French in the primary school: The British experiment”. *Canadian Modern Language Review* 31. 388-402.
- Carroll, J. B. 1975. *The teaching of French as a foreign language in eight countries*. New York: John Wiley & Sons.
- Elbaz, F. 1983. *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Crom Helm.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R i Lambert, W. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Genesee, F. 1981. „A comparison of early and late immersion programs”. *Canadian Journal of Behavioral Sciences* 13. 115-128.
- Gibson, J.J. 1977. „The theory of affordances”, w: Shaw, R. i Bransford, J. (red.). 1977. 67-82.
- Kumaravadivelu, B. 2003. *Beyond methods. Macrostrategies for language teaching*. London: Yale University Press.
- Lambert, W. E. i Tucker G. R. 1972. *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lave, J. 1988. *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. i Wenger, E. 1990. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polanyi, M. 1967. *The tacit knowledge*. New York: Doubleday.
- Preston, D. 1989. *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Schoenfeld, A. 1985. *Mathematical problem solving*. New York: Academic Press.
- Schoenfeld, A. 1987. *Cognitive science and mathematics education*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shaw, R. i Bransford J. (red.). 1977. *Perceiving, acting and knowing*. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Svanes, B. 1988. „Attitudes and cultural distance in second language acquisition”. *Applied Linguistics* 9. 357-371.
- Shulman, L. S. 1987. „Knowledge and teaching: foundations of the new reform”. *Harvard Educational Review* 57. 1-22.
- Stern, B. 1978. „French immersion in Canada: achievements and directions”. *Canadian Modern Language Review* 34. 680-687.
- Tsui, A. 2003. *Understanding expertise in teaching*. New York: Cambridge University Press. Brace Jovanovich.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wortham, S. 1998. „Knowledge and action in classroom practice: a dialogic approach”. *Philosophy of Education*. (<http://www.ed.uluc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/wortham.ntmb>).



*Krystyna Mihułka*  
*Uniwersytet Rzeszowski*

---

## MEDIATOR INTERKULTUROWY – NOWA ROLA NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH

Intercultural mediator – a new role of  
a foreign language teacher

The aim of this article is to introduce and discuss a new role of a foreign language teacher as an intercultural mediator. In this article, the characteristics of an intercultural mediator and the tasks he/she has to manage in the classroom are presented and discussed. The author draws the reader's attention to the fact that not only foreign language teachers but also teachers of other subjects should develop intercultural competence. It is essential because multiculturalism concerns the Polish society and schools more and more often and the confrontation with other cultures takes place not only during a foreign language lesson but also in real life.

### 1. Wstęp

Analizując wizerunek nauczyciela w społeczeństwie polskim na przestrzeni lat, można zauważyć, iż zmienił się on znacznie, niestety na niekorzyść. Niegdyś nauczyciel był „kims”, był autorytetem, a zawód nauczyciela kojarzony był z pewnym prestiżem, był on szanowany przez swoich uczniów i ich rodziców, gdyż to właśnie dzięki niemu dzieci uczyły się czytać, pisać, poznawały tajniki swojego języka ojczystego i języków obcych, historii i geografii, matematyki i logiki, krótko mówiąc, to właśnie pedagog otwierał przed nimi drzwi do świata wiedzy. Nikt wówczas nie zastanawiał się nad tym, ile godzin tygodniowo pracuje nauczyciel i czy jego zarobki są adekwatne do przepracowanych w szkole godzin czy też nie.

Obecnie dyskusje dotyczące osiemnastogodzinnego tygodnia pracy nauczycieli tak zdominowały środki masowego przekazu, że przysłoniły „prawdziwy” wymiar czasu ich pracy oraz zniekształciły i uprościły obraz nauczycie-

li, który sprowadza się nierzadko zaledwie do kilku cech. Często słyszymy, że nauczyciel to najlepszy z możliwych zawodów, bo pracuje on 18 godzin tygodniowo, a nie 40, ma ferie, wakacje, wolne na święta. Gdy ktoś próbuje „bronić” nauczyciela, tłumacząc, że po lekcjach w szkole pracuje on jeszcze w domu, tzn. poprawia prace, przygotowuje sprawdziany i przygotowuje się do lekcji, to niejednokrotnie usłyszy, że nauczyciel nie musi się wcale przygotowywać do lekcji, bo ciągle uczy z tej samej książki, więc ją zna.

Nasuwa się zatem pytanie, dlaczego tak mało studentów pragnie zostać w przyszłości nauczycielami, a więc wykonywać „najlepszy” na świecie zawód? Rozmowy prowadzone ze studentami pozwalają stwierdzić, że bardzo mała ich grupa myśli poważnie o wyborze zawodu nauczyciela w przyszłości, znaczna większość zostanie nauczycielami w „ostateczności”! Warto w tym miejscu postawić pytanie, jakim nauczycielem będzie ktoś, kto wybrał ten zawód tylko dlatego, że nie dostał innej, lepszej pracy? Należałoby się zastanowić również nad faktem, dlaczego nauczyciel w rankingach najchętniej wykonywanych zawodów zajmuje tak odległe miejsce? Przyczyn jest wiele, a oto niektóre z nich: niskie zarobki, brak szacunku ze strony uczniów i rodziców, małe szanse dalszego zawodowego doskonalenia i rozwijania się, a także stale pojawiające się nowe wyzwania, zadania i obowiązki, którym nauczyciel musi sprostać.

Przemiany społeczno-polityczne na świecie mają również wpływ na to, że zmieniają się role, które nauczyciel musi wypełnić, przy czym warto zauważyć, iż nowa rola nie pojawia się w zastępstwie tej już istniejącej, lecz jest po prostu nowym zadaniem, do wypełnienia którego nauczyciel musi się należycie przygotować. Zawadzka (2004: 109-301) wskazuje na następujące role nauczycieli języków obcych (JO): nauczyciel jako ekspert, wychowawca, organizator, moderator i doradca, ewaluator, innowator, badacz i refleksyjny praktyk oraz pośrednik kulturowy. Na podstawie pobieżnej analizy powyższych ról, które ma do wypełnienia nauczyciel JO można stwierdzić, iż obecnie od nauczyciela jest wymagane nabycie całego szeregu kompetencji, które obejmują „wiedzę, umiejętności, dyspozycje oraz postawy i wartości, niezbędne do wykonywania zawodu” (Zawadzka 2004: 109). Jak widać, oczekiwania względem nauczycieli znacznie wzrosły, bo do niedawna oczekiwano się od nich „jedynie” wiedzy i kompetencji specjalistycznych, koniecznych, by nauczać danego języka obcego jak i kompetencji metodycznej, którą Pfeiffer (2001: 195) rozumie jako „umiejętność tworzenia i przeprowadzania efektywnych procesów glottodydaktycznych”. Nauczyciel JO ma nie tylko przekazywać wiedzę specjalistyczną, lecz powinien (jak każdy nauczyciel) realizować na swoich lekcjach cele wychowawcze – chodzi więc o to, by nauczyciel przyczyniał się do rozwoju osobowości uczniów, kształcenia pozytywnych postaw obywatelskich, pobudzał ich do zachowań zgodnych z oczekiwaniami i zasadami moralnymi obowiązującymi w danym społeczeństwie, by, krótko mówiąc, przygotował ich do przyszłego życia z jednej strony, z drugiej

zaś potrafił motywować do nauki języka obcego (por. Pfeiffer 2001: 197; Zawadzka 2004: 147).

Zmieniające się metody nauczania języka obcego spowodowały również zmianę tradycyjnej roli nauczyciela z osoby wszechwiedzącej, oferującej jedynie „suchą” wiedzę, na nauczyciela będącego raczej partnerem w procesie nauczania i uczenia się języka obcego (Neuner i Hunfeld 1993: 41). Zadaniem nauczyciela będzie więc nie tylko przekazywanie informacji i faktów, lecz również tworzenie możliwie jak najlepszych warunków, w których możliwe jest zaktywizowanie mechanizmów – odpowiednich strategii i technik uczenia się – by proces nauczania i uczenia się JO przebiegał w warunkach jak najbardziej optymalnych. Do zadań nauczyciela będzie więc należało „tworzenie sytuacji aktywizujących uczniów i umożliwiających im daleko idącą indywidualizację pracy, uwzględniającą ich kognitywne predyspozycje, potrzeby i zainteresowania (Zawadzka 2004: 221).

Zawadzka (2004: 247 i 291) podkreśla, że od nauczyciela oczekuje się również, aby potrafił ocenić zarówno postępy w nauce swoich uczniów (koncentrując się w dużej mierze na zarejestrowanych wynikach) jak i materiały dydaktyczne, programy nauczania i projekty. Nauczyciel powinien także dążyć do zmiany istniejącego stanu rzeczy poprzez podejmowanie działań innowacyjnych, badawczych i refleksyjnych. Od nauczyciela wymaga się też tego, by był na bieżąco nie tylko w zakresie nauczanego przez siebie przedmiotu lecz także w zakresie umiejętnego wykorzystania mediów w nauce JO. „Ostatnia” rola, jaką ma obecnie do spełnienia nauczyciel JO, to rola pośrednika kulturowego, która w niniejszej publikacji zostanie najobszerniej przedstawiona.

## 2. Nauczyciel języków obcych mediatorem interkulturowym

Pojęcie mediatora/pośrednika kulturowego wydaje się być pojęciem nowym na gruncie polskim. Należy jednak zaznaczyć, iż pewne cechy, jakie powinien posiadać nauczyciel w aspekcie kultury kraju docelowego uwypuklone zostały już w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, w której kładziono nacisk, oprócz gramatyki i tłumaczenia, również na *Landeskunde* w dosłownym tłumaczeniu, tj. na krajoznawstwo. Nauczyciel, w myśl założeń powyższej metody, powinien posiadać wiedzę o kraju (krajach) nauczanego języka i przekazywać ją uczniom w postaci danych, faktów, notabene suchych. Treści kulturoznawcze w kolejnych metodach nie stanowiły odrębnej części lekcji, lecz stały się integralną częścią procesu nauczania i uczenia się JO. Warto podkreślić, że aż do podejścia komunikacyjnego włącznie zrezygnowano z wiedzy czysto faktograficznej na rzecz informacji dotyczących dnia codziennego mieszkańców kraju docelowego, a więc informacji pragmatycznych, które można wykorzystać podczas komunikacji z przedstawicielami innego obszaru językowego. W latach 70-tych, a w Polsce dopiero w latach 90-tych XX wieku, zauważono, iż wiedza faktograficzna czy wycinki o życiu codziennym mieszkańców kraju docelowego nie gwarantują pełnego sukcesu

komunikacji. Zrozumiano, iż oprócz wiedzy o obcej kulturze, należy zadbać również o rozwój postaw afektywnych, a więc odpowiednich zdolności, sprawności i umiejętności umożliwiających obcowanie z obcą kulturą jak i poznanie oraz uświadomienie sobie swojej własnej kultury. Znajomość kultury obcej i własnej daje dopiero podstawy do porównywania pewnych zjawisk kulturowych, oceny ich, jak również relatywizacji pewnych postaw i zachowań, co prowadzi do lepszego zrozumienia siebie i innych. Ponieważ to, co utrudnia wzajemne zrozumienie się i porozumienie, to – zdaniem Lubeckiej (2003: 44) – „silna kulturowa ‘inność’ uczestników rozmów, ich brak wrażliwości na kulturowo zdeterminowaną semantykę wypowiedzianych przez każdą stronę słów i prezentowanych zachowań.”

Terminem coraz powszechniej pojawiającym się w odniesieniu do komunikacji między przedstawicielami różnych kultur jest będący wyzwaniem dla międzynarodowych społeczności XXI wieku *dialog międzykulturowy*, a więc – z grec. *diálogos* – rozmowa pomiędzy przedstawicielami (co najmniej) dwóch kultur, przebiegająca ponad podziałami, ponad różnicami między społecznościami, narodami, grupami językowymi i etnicznymi, to rozmowa bez wzajemnych uprzedzeń, niechęci, nienawiści, wychodząca poza granice mentalne, prowadzona w duchu wzajemnego szacunku, otwartości (na rozmówcę) i przyjaźni. I właśnie do takiego dialogu powinna między innymi przygotowywać szkoła, nauczyciele, szczególnie JO. Jednak, aby nauczyciel mógł przygotować swoich uczniów do wyżej wspomnianego dialogu międzykulturowego, sam musi posiadać konieczne umiejętności. W tym przypadku nie sprawdza się sentencja Tadeusza Kotarbińskiego, że „dzielny nauczyciel umie innych nauczać, nawet tego, na czym sam się nie zna”, gdyż aby uwrażliwić, otworzyć uczniów na inność, pozbawić ich wartościującego postrzegania obcej kultury, rozwinąć w nich czynną tolerancję i gotowość poznawczą, trzeba samemu te cechy posiadać, być ich świadomym i potrafić wykorzystać je w praktyce.

Idealem jest więc nauczyciel będący mediatorem (inter)kulturowym. Mediator to z łac. pośrednik, pojednawca, rozjemca, ktoś kto uczestniczy w pewnym sporze, ale jest bezstronny. Nauczyciel JO jest też świadkiem napięć zachodzących w uczniach na skutek zetknięcia tego, co własne, znane, z tym, co obce, inne i nieznanne, a jego zadaniem jest łagodzenie owych napięć, wyjaśnienie ich podłoża, relatywizowanie negatywnych postaw, szukanie kompromisu, przy zachowaniu możliwie jak najbardziej obiektywnym. To bardzo ważne, by nauczyciel był jak najbardziej obiektywny i nie szerzył przekonania o wyższości jego kultury nad innymi. W literaturze przedmiotu oprócz pojęcia *mediator (inter)kulturowy* (Wilczyńska 2005; Bandura 2007), znajdziemy również inne określenia: *pośrednik kulturowy* (Zawadzka 2004; Aleksandrowicz-Pędich 2005a), *nauczyciel kompetentny interkulturowo* (Strzałka 2005), *kompetentny uczestnik komunikacji interkulturowej* (Bandura 2007), *intercultural speaker* (Karpińska-Musiał 2006).



Uwzględniając cechy i umiejętności wyszczególnione przez Aleksandrowicz-Pędich (2005a, 2007), Bandurę (2002, 2007), Strzałkę (2005), Wilczyńską (2005) oraz Zawadzką (2004) i dodając również swoje przemyślenia i propozycje, „stworzyłam” obraz „idealnego” mediatora interkulturowego, który w pierwszej kolejności powinien znać formalną stronę nauczanego przez siebie języka i odzwierciedlonej w nim kultury oraz dysponować dobrze rozwiniętą kompetencją interkulturową, będącą kluczową kompetencją każdego pośrednika kulturowego. Ów pośrednik powinien wykazywać również gotowość poznawczą, tj. dążyć do „poznania danego fragmentu rzeczywistości, zrozumienia jej i zgłębienia” (Nowicka 2005: 73), a także powinien stale uzupełniać swoją wiedzę o komunikacji interkulturowej i metodach jej kształcenia.

Mediator interkulturowy powinien dysponować rozbudowaną wiedzą o kraju (krajach), którego języka naucza (chodzi o wiedzę z zakresu kulturoznawstwa szeroko rozumianego, obejmującego krajo-, realio-, socjoznawstwo oraz wiedzę o kulturze przez duże „K”), jak i o własnym kraju i jego kulturze, a wynikiem jego działania powinno być dobro obu kultur. Bardziej dogłębne poznanie kultury obcej/innej umożliwia lepsze poznanie i zrozumienie swojej własnej kultury oraz bardziej świadome postrzeganie i ocenianie Innych i siebie. Pośrednik kulturowy powinien być więc osobą wrażliwą, o wysoko rozwiniętej empatii, otwartą na Inność i Innych, tolerancyjną, odznaczającą się szczególną kulturą poszanowania różnic kulturowych i mającą świadomość tego, że Inny nie oznacza wcale gorszy. Powinno go cechować również silne poczucie swojej tożsamości społecznej, która została dodatkowo wzmocniona i wzbogacona właśnie poprzez kontakt z obcą kulturą.

Posiadanie dobrze rozwiniętej kompetencji interkulturowej nie gwarantuje jednak bycia „idealnym” mediatorem interkulturowym, bo mediator to osoba, która nie tylko sama potrafi obcować z Innością, lecz również potrafi, dzięki dobrze rozwiniętym kompetencjom dydaktycznym, wspierać rozwój kompetencji interkulturowej u innych osób. I właśnie to zadanie wydaje się być najtrudniejszym wyzwaniem, przed którym staje mediator interkulturowy. Powinien on więc umieć przekazać uczniom wiedzę o kraju docelowym z uwzględnieniem ich kraju wyjściowego, ale w taki sposób, by nie tylko tematyzować to, co Inne, lecz również wyjaśniać historyczne i kulturowe przyczyny tej inności, powinien zwracać uwagę na nieporozumienia interkulturowe natury werbalnej i niewerbalnej oraz wskazywać na podłoże ich powstawania, prowadzić dyskusje nad odmiennością postaw, wartości i zachowań, podczas których uwypuklone i omówione zostaną takie problemy jak: uprzedzenia, stereotypy, niechęć, dyskryminacja, etnocentryzm, ksenofobia. Pośrednik kulturowy powinien prowokować uczniów do dyskusji na temat, jak oni postrzegają członków innych grup kulturowych i jak my jesteśmy przez te grupy postrzegani. Taka dyskusja uświadomi uczniom, że podczas oceny Innych wydajemy często pochopne, nieprzemyślane sądy i patrzymy na obcą kulturę przez pryzmat własnej. Mediator powinien więc dążyć do stworzenia w klasie

tw. „nowej perspektywy” do porozumienia między kulturą wyjściową i docelową, pomagać uczniom w znalezieniu dla siebie miejsca – pomiędzy kulturą rodzimą i obcą, powinien on uczyć empatii, szacunku dla rozmówcy (nawet jeśli wyraża on poglądy odmienne od naszych), poszanowania różnic kulturowych, tolerancji, akceptacji i otwartości.

Zadania mediatora interkulturowego nie ograniczają się „tylko” do przekazania wiedzy i kształtowania pozytywnych postaw względem Innych, lecz również powinien on wykazać się dobrym zmysłem organizacyjnym podczas planowania każdej lekcji będącej miejscem spotkań kultury rodzimej z obcą. Powinien on umieć zaplanować lekcję o kulturze oraz przeprowadzić ją, w zależności od tematyki, w języku obcym lub ojczystym, by wyjaśnić dogłębniej omawiany problem kulturowy lub by zmobilizować uczniów do refleksyjnej dyskusji na ów temat. Mediator powinien nie ograniczać się tylko do podręcznika kursowego, lecz również szukać dodatkowych źródeł informacji kulturowej, zarówno o kulturze docelowej jak i wyjściowej, tworzyć materiały i zadania z użyciem tych źródeł, wykorzystywać w tym celu najnowsze technologie (jak np. Internet, programy multimedialne etc.) oraz promować wśród uczniów nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów z rówieśnikami z innych krajów poprzez np. emaila, GG, skype. Mediator interkulturowy powinien wspierać rozwój autonomii uczniów, dobierając odpowiednie tematy, materiały, sposoby uczenia się i formy pracy (np. praca nad projektem etnograficznym, portfolio) oraz wychodzić poza ramy swojego przedmiotu i wspólnie z nauczycielami innych przedmiotów (w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych) przybliżać uczniom tajniki kultury obcej i własnej, motywując ich tym samym do samodzielnej pracy.

Pragnę jednak zaznaczyć, iż obraz „idealnego” mediatora interkulturowego”, który został przeze mnie przedstawiony, nie może ograniczać się tylko do tych powyżej zaprezentowanych cech, gdyż przemiany społeczno-polityczne stale zmuszają do tworzenia korzystnych warunków dla komunikacji międzynarodowej i międzykulturowej, a co za tym idzie, do szukania kolejnych strategii, rozwijania kolejnych umiejętności pozwalających poradzić sobie z nowymi, interkulturowymi problemami. Badania dotyczące przygotowania nauczycieli do roli pośrednika kulturowego przeprowadzone wśród przyszłych i obecnych nauczycieli JO w Polsce przez Aleksandrowicz-Pędich (2005a, 2005b, 2007), Bandurę (2007), Pytlarz (2005), Strzałkę (2005) i Szczepaniak-Kozak (2008) pokazują, że jest ono stosunkowo małe, lecz pocieszający jest fakt, iż znaczna większość badanych jest zdania, że należy zwiększyć zakres kształcenia międzykulturowego, wymieniając ku temu następujące powody: potrzeba tolerancji i wzajemnego zrozumienia, duch integracji europejskiej i tworzenie obywateli Europy (...), turystyka i praca za granicą, jak i korzyści metodyczne związane z lepszym motywowaniem uczniów i uatrakcyjnianiem lekcji (Aleksandrowicz-Pędich 2005a: 82).

Uczestniczenie w warsztatach i treningach międzykulturowych<sup>1</sup> przyczynia się w znacznej mierze do wzrostu bądź też rozwoju kompetencji interkulturowej i dydaktycznej u uczestniczących w nich nauczycieli. Należy pamiętać, że nauczyciel posiadający dobrze rozwiniętą kompetencję interkulturową, ale niepotrafiący rozwinąć jej u swoich uczniów nie jest wystarczająco przygotowany do roli mediatora interkulturowego.

Zebrane w badaniach dane wskazują jednoznacznie na fakt, że komponent kulturowy jest wprawdzie obecny w nauczaniu języków obcych, jednak poświęca się jemu zbyt mało czasu, a pojawiające się na lekcjach treści kulturoznawcze dotyczą przede wszystkim krajo- i realioznawstwa i są przekazywane w formie suchych faktów. Nauczyciele w niewielkim stopniu zwracają uwagę na literaturę i sztukę oraz tematy wymagające autorefleksji, jak stereotypy, zachowania niewerbalne, formy adresatywne etc. Dominuje nadal tradycyjna rola nauczyciela, który przekazuje informacje o kraju docelowym, a nie preferuje się samodzielnych form pracy uczniów, jak np. praca nad projektem. Na lekcjach prawie wcale nie pojawiają się ćwiczenia stymulujące rozwój kompetencji interkulturowej, sprzyjające rozwojowi tolerancji, akceptacji inności oraz uwrażliwianiu na nią. Zaprezentowane powyżej wnioski, to zaledwie wycinek danych zebranych przez wspomniane autorki, jednak już te niekompletne informacje pozwalają stwierdzić, iż badani nauczyciele na swoich lekcjach realizują założenia kształcenia interkulturowego w stopniu nikłym. Przyczyny tego stanu rzeczy są liczne, wymienię jednak podstawowe: badani nauczyciele nie byli kształceni w tym kierunku, nie mają więc wzorców i podstaw ku temu, by komponent interkulturowy na stałe włączyć w swoje lekcje; nie wszystkie podręczniki sprzyjają rozwojowi kompetencji interkulturowej, większość z nich ma nadal na celu kształcenie tylko czterech podstawowych sprawności; brak dodatkowych materiałów do nauczania interkulturowego; mały dostęp do warsztatów, szkoleń i treningów międzykulturowych; mała możliwość wyjazdów do kraju docelowego, by tam na żywo zetknąć się z obcą kulturą i zweryfikować swoją dotychczas zdobytą wiedzę o tej kulturze<sup>2</sup>.

Idealnym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie do kształcenia akademickiego trwającego przynajmniej jeden semestr treningu międzykulturowego (są w Polsce uczelnie, gdzie komunikacja interkulturowa na stałe wpisała się w program studiów filologicznych i nie tylko<sup>3</sup>, jednak stanowią one nie-

---

<sup>1</sup> Najczęściej praktykowane typy treningów interkulturowych (nie tylko dla menadżerów), z zaznaczeniem celów i korzyści z nich płynących, omawia Maciejewski (2005: 365-369).

<sup>2</sup> Chciałabym w tym miejscu podkreślić, że wyjazd do kraju docelowego bez uprzedniego, solidnego przygotowania interkulturowego, może mieć zupełnie odwrotny skutek. Osoba taka może zachłysnąć się obcą kulturą, gardząc jednocześnie swoją lub przeżyć szok kulturowy.

<sup>3</sup> Bardzo ciekawe moduły programowe, opracowane w ramach projektu CERESe, zaprojektowane z myślą o studentach kierunków biznesowych i czynnych zawodowo pracowników firm prowadzących bądź planujących międzynarodową współpracę, propo-

stety wciąż rzadkość) oraz umożliwienie obecnym nauczycielom JO dostępu do warsztatów i treningów interkulturowych. Badania przeprowadzone przez Strzałkę (2005) i Aleksandrowicz-Pędich (2005a) pokazują, że u nauczycieli/przyszłych nauczycieli biorących udział w powyższych treningach zaobserwować można znaczny wzrost świadomości interkulturowej. Nauczyciele zauważają „liczne i silne związki komunikacji językowej z kulturą, konieczność rozwijania świadomości kulturowej uczniów, w większości przypadków zaakceptowaniu elementów kulturowych jako integralnej części dydaktyki języka, nie zaś elementu fakultatywnego, który może, ale nie musi pojawić się jako forma urozmaicenia lekcji” (Strzałka 2005: 378). Kurtyka (2005: 93) patrzy również optymistycznie na rezultaty szkoleń w zakresie komunikacji interkulturowej i jest przekonany o tym, że uczestniczący w nich nauczyciele będą „bardziej świadomie patrzeć na rodzimą kulturę i interpretować kulturę języka obcego, którego nauczają”. Aleksandrowicz-Pędich (2005a: 78) podziela zdanie wyżej wspomnianych autorów w kwestii korzyści płynących z uczestniczenia w treningach i warsztatach międzykulturowych. Jej obawy budzi jednak to, na ile trwały jest wpływ owych jednorazowych szkoleń, skoro nauczyciele nadal będą musieli korzystać na lekcjach z dostępnych podręczników, najczęściej marginalnie traktujących komponent interkulturowy, przygotowujących przede wszystkim do egzaminu maturalnego i nastawionych na rozwijanie czterech sprawności. Myślę jednak, że nawet jeśli szkolenia jednorazowe przynoszą efekt nie tak trwały, jak te wielokrotne, to i tak nie wolno z nich rezygnować i nadal warto przeprowadzać je wśród nauczycieli.

### 3. Zakończenie

Na koniec chciałabym jeszcze podkreślić, że w treningach międzykulturowych powinni uczestniczyć nie tylko nauczyciele JO (których przygotowanie do realizowania założeń podejścia interkulturowego jest i tak wyższe niż innych nauczycieli), lecz i nauczyciele innych przedmiotów, bo problem wielokulturowości coraz częściej dotyka polskie szkoły, szczególnie w większych aglomeracjach miejskich<sup>4</sup>. Zdaniem Nowickiej (2005: 68-69), wielu polskich nauczycieli albo nie jest świadomych różnic kulturowych, albo z powodu poprawności politycznej twierdzi, że uczniowie cudzoziemscy i polscy wcale się od siebie nie różnią. Często zdarza się, zauważa wspomniana autorka, że nauczyciele przyznają, iż uczniowie cudzoziemscy „mają inny wygląd, ale tylko ‘trochę’, tak że jest to ledwie dostrzegalne”. Co więcej, jeśli

---

nuje Aleksandrowicz-Pędich (2006). W programie tym położony jest nacisk na szeroko rozumianą komunikację interkulturową, dlatego też po małych modyfikacjach program ten można zastosować na innych kierunkach studiów, np. na filologiach obcych.

<sup>4</sup> W roku 2004 uczyło się w 493 szkołach objętych patronatem Mazowieckiego Kuratorium Oświaty 662 (w szkołach podstawowych) i 171 (w gimnazjach) dzieci imigrantów (Nowicka 2005: 62).

dzieci te mówią po polsku, a więc nie ma bariery językowej, dla wielu z nich problem po prostu nie istnieje. Jak widać, większość ankietowanych nauczycieli wydaje się faktycznie nie dostrzegać różnic kulturowych, a jeśli już, to są zwolennikami procesu asymilacji, który służy zlikwidowaniu, zatuszowaniu wszelkich różnic natury kulturowej i przystosowaniu kultury/kultur mniejszości do kultury większości. Nasuwa się więc pytanie, czy asymilacja jest naprawdę jedynym i najlepszym rozwiązaniem? Czy my, wyjeżdżając za granicę, też chcielibyśmy zostać zasymilowani z obcym dla nas społeczeństwem? Czy zrezygnowalibyśmy z naszej własnej tożsamości, kultury na rzecz innej?

Wyniki badania opublikowane przez Nowicką (2005) pokazują, że problem międzykulturowości powinien być rozpatrywany nie tylko na szczeblu nauczania języków obcych, lecz w znacznie szerszej perspektywie, bo obecnie niestety nie wszyscy nauczyciele są przekonani o tym, że dzieci z różnych części świata wzbogacają szkołę i dają możliwość polskim uczniom na bezpośredni kontakt z inną kulturą.

## BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005a. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005b. „Postawy nauczycieli języków obcych w Europie wobec rozwijania kompetencji międzykulturowej”, w: Dąbrowska, M. (red.). 2005. 347-354.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2006. *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na studiach biznesowych. Propozycje programowe*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2007. „Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich”, w: Komorowska, H. (red.). 2007. 39-56.
- Bandura, E. 2002. „Ewaluacja kompetencji interkulturowej”, w: Komorowska, H. (red.). 2002. 11-23.
- Bandura, E. 2007. *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Tertium.
- Dąbrowska, M. (red.). 2005. *Język trzeciego tysiąclecia III. Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka*. Tom 3. Kraków: Wydawnictwo Tertium.
- Karpińska-Musiał, B. 2006. „Intercultural speaker jako odpowiedź na współczesne wyzwania globalnego społeczeństwa wiedzy. Analiza procesu nabywania kompetencji międzykulturowej przez ucznia i nauczyciela języków obcych”, w: Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). 2006. 261-272.
- Karpińska-Szaj, K. (red.). 2005. *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Komorowska, H. (red.). 2002. *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

- Komorowska, H. (red.). 2007. *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). 2006. *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II.
- Kurtyka, A. 2005. „Rozwijanie kompetencji międzykulturowej nauczycieli języków obcych”, w: Mackiewicz, M. (red.). 2005. 83-95.
- Lubecka, A. 2003. „Nauczanie języków obcych a dialog międzykulturowy”. *Biuletyn glottodydaktyczny* 9. 43-54.
- Maciejewski, M. 2005. „O kształceniu interkulturowej kompetencji komunikacyjnej”, w: Dąbrowska, M. (red.). 2005. 363-370.
- Mackiewicz, M. (red.). 2005. *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
- Neuner, G. i Hunfeld, H. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Langenscheidt: Berlin.
- Nikitorowicz, J., Misiejuk, D. i Sobecki, M. (red.). 2005. *Region tożsamość edukacja*. Białystok: Trans humana.
- Nowicka, E. 2005. „Szansa czy zagrożenie – uczeń cudzoziemiec w szkole polskiej”, w: Nikitorowicz, J., Misiejuk, D. i Sobecki, M. (red.). 2005. 62-81.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pytlarz, A. 2005. „Stereotypy a kształcenie interkulturowe – nowy profil nauczyciela języków obcych”, w: Karpińska-Szaj, K. (red.). 2005. 211-218.
- Szczepaniak-Kozak, A. 2008. „Interkulturowa kompetencja komunikacyjna z perspektywy nauczyciela języka angielskiego”. Referat wygłoszony podczas konferencji organizowanej przez Wyższą Szkołę Bankową w Poznaniu, Szanse i zagrożenia dla zarządzania i edukacji w wielokulturowej Europie, 18-19.06.2008.
- Strzałka, A. 2005. „Rozwijanie pedagogicznej świadomości interkulturowej przyszłych i obecnych nauczycieli języka angielskiego”, w: Dąbrowska, M. (red.). 2005. 371-379.
- Wilczyńska, W. 2005. „Czego trzeba do udanej komunikacji interkulturowej”, w: Mackiewicz, M. (red.). 2005. 15-26.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

*Maciej Mackiewicz*

*Instytut Filologii Germańskiej  
UAM Poznań*

---

NAUCZYCIEL JĘZYKA OBCEGO  
JAKO KULTUROZNAWCA  
I MEDIATOR INTERKULTUROWY.  
KILKA REFLEKSJI I POSTULATÓW  
Z PERSPEKTYWY  
GERMANISTYCZNEJ

The foreign language teacher as a culture expert and  
intercultural mediator. Some reflections and  
proposals from the perspective of  
German philology

The starting point for the article is the analysis of the culture component currently taught as part of German studies in Poland and of the culture module as an obligatory part of qualification courses for German language teachers. The educational offer is confronted with the requirements of intercultural education. At the same time, the author focuses on the level of students' (inter)cultural competence, which does or does not make them fit for the role of future intercultural mediators. Because of the partly negative conclusions, the author will put forward a few proposals which, when integrated in the education process of German language teachers, might improve the situation or at least provoke a thorough debate on the subject.

## 1. Wprowadzenie

Idealnym, a w każdym razie najbardziej pożądanym, kandydatem na nauczyciela języka obcego w Polsce jest absolwent studiów filologicznych drugiego stopnia (magisterskich). Zdobycie tytułu magistra danej filologii wraz z pełnym przygotowaniem pedagogiczno-metodycznym daje nie tylko formalną legitymację do nauczania języka obcego, ale pozwala także określić tak przygotowanego nauczyciela, niejako *ex definitione*, jako „kulturoznawcę” specjalizują-

cego się w krajach/obszarze kulturowym języka docelowego. Rozbudowane programy studiów I i II stopnia na wszystkich kierunkach filologicznych, nade wszystko przedmioty literaturo- i kulturoznawcze, uzasadniają oczekiwania od absolwentów wysokiej kompetencji kulturowej. Mówimy tu więc o *wiedzy*, zarówno na temat kultury tzw. wysokiej, jak i kulturowych uwarunkowań życia codziennego (w tym przypadku szczególną rolę odgrywają zajęcia z praktycznej nauki języka obcego). Na ile jednak ta wiedza przygotowuje do interkulturowego *działania* i w jakim stopniu kształtuje ona studenta/absolwenta jako mediatora interkulturowego, jest już osobną kwestią, uzależnioną nie tylko od np. dodatkowej oferty w postaci seminariów z komunikacji interkulturowej, ale także od gotowości do otworzenia się poprzez kulturę obcą na kulturę własną i odwrotnie. Aktualnie czynni lektorzy i nauczyciele języka niemieckiego zaskakująco często przyznają się do poświęcania zbyt małej ilości czasu i miejsca na treści (inter)kulturowe (por. Mackiewicz 2006: 35-36).

Nauczyciel języka obcego w realiach polskiej szkoły to jednak również w wielu przypadkach, szczególnie w mniejszych ośrodkach, nauczyciel innych przedmiotów, który swoje kwalifikacje nauczyciela języka obcego zdobył w ramach kursu kwalifikacyjnego pedagogiczno-metodycznego lub odpowiednich studiów podyplomowych. Znacznie mniejszy zakres godzinowy takiego kursu, ograniczenie go do tylko kilku komponentów, często odmienna od studentów filologii motywacja uczestników kursu oraz niższa kompetencja językowa, nakazują z jeszcze większym naciskiem stawiać pytania o optymalne programy kursów, uwzględniające potrzeby interkulturowo zorientowanej dydaktyki języków obcych.

## 2. Studia germanistyczne jako kuźnia Niemcoznawców i mediatorów interkulturowych?

Zastanawiając się, jak kompetentnym kulturoznawcą czy mediatorem interkulturowym będzie nauczyciel języka niemieckiego, należy spojrzeć, z jakiego punktu on sam w swoim kształceniu startuje i jakie możliwości poszerzenia kompetencji (inter)kulturowych dają mu oba toki kształcenia: studia germanistyczne oraz kursy i studia podyplomowe.

Przeciętny student germanistyki w Polsce, bez doświadczeń wcześniejszego długoletniego pobytu w krajach niemieckojęzycznych jest mniej zorientowany w historii i fenomenach kulturowych tego obszaru niż by tego można oczekiwać od nawet początkującego Niemcoznawcy i należy zgodzić się z tezą Surynt i Joachimstaler (1998: 406f.), że wprawdzie orientuje się on na niemieckiej kulturze lepiej niż niemiecki student w polskiej, jednakże dysponuje on bardzo powierzchowną, zazwyczaj ogólną i stereotypową wiedzą i wyobrażeniem o Niemczech. „Dlatego wiele nazw i pojęć, które dla niemieckiego maturzysty tworzą oczywisty kontekst, jest polskiemu studentowi germanistyki nieznanych” (Surynt i Joachimstaler 1998: 407, tłumaczenie auto-



ra). To, co w powyższym stwierdzeniu jest ogólną konstatacją, znajduje konkretne odzwierciedlenie w badaniach empirycznych. Watrowski (2001: 382) przytacza wyniki przeprowadzonej wśród poznańskich studentów germanistyki (UAM) tej samej ankiety, która w roku 1999 sprawdziła poziom wiedzy ogólnej niemieckich uczniów i nauczycieli. Ten prosty w swoim zamysle i łatwy do zrealizowania zabieg pozwolił ujrzeć polskich młodych germanistów na tle Niemców – tych kształcących młodzież i tych dopiero się uczących i ocenić ich poziom wiedzy, także kulturowej, w tym specyficznie dotyczącej niemieckiego obszaru językowego (NOJ)<sup>1</sup>. Przetestowanie 73 studentów dało wynik 53% poprawnych odpowiedzi. Taki rezultat lokował polskich młodych germanistów znacznie poniżej poziomu niemieckich nauczycieli (83%) i był porównywalny z wynikiem niemieckich gimnazjalistów (49%). Połowa błędnych odpowiedzi na pytanie o dwie rzeki graniczne dzielące Polskę i Niemcy daje obraz, jak dużym wyzwaniem musiały być pytania bardziej wyrafinowane. Zajęcia i egzaminy z przedmiotu *kultura niemieckiego obszaru językowego po 1945* przeprowadzane w Instytucie Filologii Germańskiej na UAM w Poznaniu potwierdzają niestety ten często niski poziom wiedzy ogólnej, który, jak się zdaje, po zniesieniu egzaminów wstępnych oraz w związku z mniejszym zainteresowaniem studiami germanistycznymi ze strony tzw. „pasjonatów”, dodatkowo się obniżył.

Rewolucyjnym zmianom w oświacie, takim jak wprowadzenie nowej matury, a tym samym zniesienie egzaminów wstępnych na studia, co, jak powyżej zaznaczono, wpłynęło na pewien spadek poziomu kandydatów (w tym poziomu językowego), towarzyszy realizacja tzw. „procesu bolońskiego” na uczelniach wyższych. Wprowadzenie trzystopniowego toku studiów dotyczy także studiów germanistycznych; na filologii germańskiej na UAM w Poznaniu obowiązuje on od roku 2007. Nowy „proces” wymusił oczywiście opracowanie nowych programów, co w kontekście poruszanej tu kwestii deficytów studentów w ich wiedzy kulturowej i umiejętnościach działania interkulturowego, może się okazać szansą na skuteczniejsze trafienie w ich potrzeby i tym samym na podwyższenie ich poziomu w tym zakresie. Studentom studiów I stopnia oferuje się w nowym systemie przedmioty kierunkowe i pozakierunkowe, obowiązkowe dla wszystkich, oraz bloki przedmiotów do wyboru – nazywane profilami, obejmujące zajęcia tematyczne. Student musi zdecydować się na jeden z nich, wówczas przedmioty te stają się również jego obowiązkowymi. Szczegółowa analiza nowej oferty programowej nie zostanie w tym miejscu dokonana<sup>2</sup>, warto jednak wymienić proponowane profile, do których studenci przypisywani są od III semestru:

---

<sup>1</sup> Pytania obejmowały rozmaite działy wiedzy i dotyczyły zarówno składników powietrza, symboliki kół olimpijskich, jak i procedury wyboru kanclerza w Niemczech czy autorstwa *Czarodziejskiego fletu* (por. Watrowski 2001: 383).

<sup>2</sup> Pełna oferta studiów stacjonarnych w Instytucie Filologii Germańskiej UAM na stronie domowej IFG: <http://www.staff.amu.edu.pl>.

1) filologiczny, 2) nauczycielski, 3) translatorski, 4) komunikacja interkulturowa, 5) filolog w biznesie.

Dla naszych rozważań szczególnie istotny jest fakt uruchomienia profilu interkulturowego, który w sposób eksplicytny dąży do poszerzenia kompetencji interkulturowej nade wszystko w relacjach polsko-niemieckich, choć oferuje także szersze spojrzenie i uwrażliwia na różne aspekty komunikacji interkulturowej w wymiarze bardziej globalnym. Przykładem może tu być przedmiot *Kompetencja kulturowa a komunikacja interkulturowa*. Celem tego seminarium jest wprowadzenie uczestników w podstawowe aspekty kompetencji kulturowej, interkulturowej oraz komunikacji interkulturowej, ze szczególnym uwzględnieniem relacji niemiecko-polskich, niemiecko-amerykańskich i niemiecko-azjatyckich. Wśród teoretycznych rozważań znajdują się definicje takich pojęć jak „kultura”, „interkulturowość” i „komunikacja”. Krytycznej analizie poddawane są rozmaite próby kategoryzacji i uproszczonego opisu kultur, w tym „wymiarów kultury” G. Hofstede, czy tzw. „standardy kulturowe” według A. Thomasa. Seminarium podejmuje także kwestię wpływu stereotypów na komunikację interkulturową. Części teoretycznej towarzyszą analizy tekstów i ćwiczenia uwrażliwiające na różnice kulturowe i wspomagające kompetencję interkulturową. Te praktyczne zadania, praca z tekstem czy materiałami multimedialnymi, mają zresztą dodatkowy walor: mogą mianowicie zapoznać studenta z metodami interkulturowej interpretacji tekstów narracyjnych, rzeczowych/informacyjnych, zdjęć czy filmów. Takie umiejętności przydadzą się w przyszłej pracy nauczyciela, o ile uczestnik tego profilu nauczycielem zostanie. Profil nauczycielski z kolei tego przedmiotu nie przewiduje, choć w ramach zajęć *Dydaktyka języka niemieckiego* poświęca się nieco miejsca na dydaktykę tzw. *Landeskunde* i podejście interkulturowe w glottodydaktyce.

Obowiązkowe zajęcia z praktycznej nauki języka niemieckiego w połączeniu z obowiązkowymi przedmiotami kierunkowymi (literaturoznawczymi, językoznawczymi i kulturoznawczymi) dają szansę osiągnięcia optymalnego balansu pomiędzy podejściem interkulturowym a przekazywaniem treści – konkretnej wiedzy kulturowej – w ujęciu kognitywnym. W ramach kształcenia przyszłych nauczycieli-germanistów adekwatna wydaje się uwaga sformułowana przez Althausa w odniesieniu do promowanego przez niego *Modelu z Tybingi*, a więc modelu tzw. *zintegrowanej Landeskunde*. Model ten dotyczy wprowadzie dydaktyki kultury na zajęciach z języka niemieckiego a nie na studiach germanistycznych, refleksja ta jednak dość trafnie określa zagrożenia wynikające ze źle „zbalansowanych” programów uniwersyteckich czy, co częstsze, z zaniedbań czy zaniechań samych studentów. Althaus pochwała z jednej strony odejście od kanonu tematów i opracowanie nowych, kulturo- i realizmowatych kompleksów tematycznych, w których centrum znajdują się zagadnienia społeczno-kulturowe, nastawione na inter- lub transkulturową kompetencję w działaniu i ściśle powiązane z akwizycją języka. Jednocześnie jednak Althaus krytykuje tendencyjne zaniedbanie podstawowej i fachowej wiedzy z zakresu historii sztuki, geografii, polityki, ekonomii i historii (Althaus 1999: 30).

Otwartą pozostaje jednakże kwestia, czy cała ta „encyklopedia germanisty” musi być studentowi podana w ramach wykładów czy ćwiczeń. Pewne sugestie sformułujemy w końcowych postulatach.

### 3. Kursy kwalifikacyjne pedagogiczno-metodyczne – wyzwanie szczególne

Kursy kwalifikacyjne pedagogiczno-metodyczne, czy też powoli zastępujące je studia podyplomowe w tym zakresie, stawiają przyszłych nauczycieli języków obcych pozornie przed tym samym zadaniem, co studentów filologii na profilu nauczycielskim. Jak informuje jedna z poznańskich uczelni w swojej ofercie: „Celem kursu jest teoretyczne, metodyczne i praktyczne przygotowanie uczestników do nauczania języka niemieckiego w jego aspekcie kulturowym, komunikacyjnym i semantycznym”<sup>3</sup>. Tą drogą zdobyte kwalifikacje zgodne są z rozporządzeniem MENiS z 2002 roku<sup>4</sup>.

Warunkiem uczestnictwa we wszelkich tego typu kursach i studiach podyplomowych jest oczywiście już posiadane wykształcenie wyższe lub wyższe zawodowe oraz odpowiednia znajomość języka obcego potwierdzona właściwym certyfikatem, w przypadku języka niemieckiego co najmniej KDS (*Das Kleine Deutsche Sprachdiplom*). Kursy kwalifikacyjne nie oferują więc modułu praktycznej nauki języka, zaś komponenty tworzące kurs to:

1. Psychologia i pedagogika (20 godz. + 20 godz. pracy własnej).
2. Metodyka nauczania języka niemieckiego (80 godz. + 80 godz. pracy własnej).
3. Wiadomości o krajach niemieckiego obszaru językowego (20 godz. + 20 godz. pracy własnej).
4. Gramatyka pedagogiczna języka niemieckiego (20 godz. + 20 godz. pracy własnej).

Trzysemestralne studia podyplomowe także bazują na tych komponentach i są uzupełnione np. zajęciami z fonetyki, higieny i emisji głosu, czy zajęciami z wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjnych.

Opis przeciętnego uczestnika a następnie absolwenta kursu jest o wiele trudniejszy od charakterystyki studenta i absolwenta filologii germańskiej. Studenci filologii w porównaniu z uczestnikami kursów kwalifikacyjnych tworzą grupę wręcz homogeniczną, zarówno wiekowo (19-24 lata), jak i pod kątem dotychczasowych doświadczeń i kompetencji. Są to ludzie najczęściej bez zawodu, którzy ten zawód w ramach studiów chcą dopiero zdobyć. Ich poziom językowy, czy też poziom wiedzy kulturoznawczej (z pominięciem skrajnie wybitnych i ambitnych oraz skrajnie słabych jednostek) nie odbiega znacznie od siebie. Tymczasem kursy gromadzą uczestników, którzy wpraw-

---

<sup>3</sup> Broszura *Studia podyplomowe dla nauczycieli*, wydana przez Wyższą Szkołę Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu na rok akademicki 2008/2009.

<sup>4</sup> Dziennik Ustaw z 2002 r., nr 155, poz. 1288.

dzie spełniają teoretycznie minimalne wymogi, jednak w praktyce różnią się nie tylko wiekiem czy dotychczasowymi kwalifikacjami nauczycielskimi (często nie są to w ogóle aktywni nauczyciele), ale także poziomem językowym i kompetencjami kulturowymi. Ilustracją może być autentyczna grupa jednego z kursów, w której znaleźli się z jednej strony młodzi absolwenci filologii germańskiej, ale bez przygotowania pedagogicznego, z drugiej zaś doświadczeni, starsi nauczyciele różnych przedmiotów pozajęzykowych ze słabą znajomością języka niemieckiego i ciągle nieuzyskanym certyfikatem KDS. Zajęcia prowadzone w języku niemieckim były dla przedstawicieli tej drugiej grupy nie lada wyzwaniem. Kontrasty wewnątrz grupy stwarzały dla prowadzących ogromne merytoryczne i metodyczne problemy. Nawet jeżeli przytoczony przykład jest tylko skrajnym przypadkiem, daje on obraz szczególnych, trudnych wyzwań związanych z tego typu kursami.

Potencjalne trudności dotyczą także komponentu kulturowego. Jego wymiar godzinowy jest nieporównywalnie niższy od łącznej liczby godzin przedmiotów kulturo- i literaturoznawczych na studiach filologicznych. Także motywacja sporej części uczestników kursów nauczycielskich jest inna niż studentów i ma nade wszystko czysto pragmatyczny charakter: to konieczność szybkiego zdobycia kwalifikacji nauczycielskich w celu otrzymania lub utrzymania pracy w szkole. Komponent metodyczny czy chociażby gramatyka pedagogiczna wzbudzają więcej emocji, gdyż w tych zakresach uczestnicy dostrzegają najwięcej swoich deficytów i uznają za najpotrzebniejsze w ich pracy. Nie wyklucza to oczywiście prawdziwego zainteresowania kulturą krajów niemieckojęzycznych jako motywu kształcenia się na nauczyciela akurat języka niemieckiego, ale są to raczej wyjątki niż reguła.

Autorzy programu przedłożonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (z roku 1993) świadomi są niedoskonałości komponentu *Wiadomości o krajach niemieckiego obszaru językowego* z racji jego niedużego pensum, i już we wstępie opisu komponentu zaznaczają, że „sztywne granice czasowe zmuszają do poważnych ograniczeń tematyki kursu” (MEN 1993: 15). Dwudziestogodzinny kurs ma na celu „przekazanie wiedzy rzeczowej oraz nauczenie elementów metodyki, jak również (...) umiejętności wprowadzania do programu kształcenia DaF informacji z zakresu wiedzy o społeczeństwie, elementów kulturoznawstwa oraz historii literatury” (MEN 1993: 15). Wśród „wiedzy rzeczowej” program wymienia:

- wybrane zagadnienia ze współczesnej problematyki życia mieszkańców w krajach niemieckojęzycznych;
- zrozumienie wzajemnych interakcji pomiędzy współczesnością a historią – polityką – literaturą – sztuką – kulturą życia codziennego;
- zrozumienie roli i możliwości, jaką dają różne rodzaje piśmiennictwa, fotografie, obrazy, filmy (...) itp. w procesie rozumienia wyżej wskazanych zależności kulturowych;

- wiedzę na temat koncepcji metodycznych i dydaktycznych, które wykorzystują wyżej wspomniane środki przekazu i posiadają istotne znaczenie w procesie nauczania DaF (MEN 1993: 15-16).

Jak na tak krótki kurs (nawet, jeżeli uwzględnimy także pracę własną uczestnika kursu), założenia są bardzo ambitne, choć, abstrahując od mało realnej ich pełnej realizacji, wydają się odpowiednio wyważone, łącząc wiedzę z szerszą refleksją, rozumieniem wielokierunkowych zależności, pod które podciągnąć można także myślenie w kategoriach interkulturowych. Słusznym i przy tak specyficznym kursie wręcz niezbędnym wymogiem jest wprowadzenie metodycznych aspektów wdrażania treści kulturowych, co np. przy analogicznym (przynajmniej z nazwy) przedmiocie na filologii germańskiej w UAM nie jest uwzględnione.

Autorzy programu proponują realizację celów komponentu kulturowego w pięciu blokach tematycznych:

1. Przestrzeń życiowa (życie w mieście, życie na wsi, środowisko).
2. Człowiek i społeczeństwo/razem i przeciwko sobie (rodzina, młodość i starość, miłość, obcokrajowiec – stereotypy, uprzedzenia).
3. Środki masowego przekazu (zachowania czytelnicze i obchodzenie się z innymi środkami masowego przekazu, sposoby spędzania wolnego czasu).
4. Oświata i nauka (system oświatowy krajów NOJ, szkoła i historia szkoły).
5. Państwo i obywatele (nadbudowa państwa, porównanie instytucji państwowych krajów niemieckiego obszaru językowego, kościół w krajach NOJ, federalizm i demokracja).

Lista tematów jest z natury rzeczy ograniczona, do każdego bloku tematycznego autorzy programu proponują teksty literackie i informacyjne, dają krótkie, hasłowe propozycje metodyczne i sugerują literaturę przedmiotu. Praca z tekstem literackim czy z tekstami podręcznikowymi daje możliwość zapoznania się nie tyle z wiedzą o krajach NOJ (jest ona niezwykle wyrzutowa, skrajnie fragmentaryczna), ile dają możliwość zaznajomienia się z warsztatem metodycznym w pracy z różnymi gatunkami tekstu. Z takiego kształtu bloków tematycznych wyraźnie wynika przerzucenie zdobywania wiedzy niemcoznawczej na barki uczestników kursu w ramach ich pracy własnej. Jako podstawę ukończenia kursu (komponentu) sugeruje się formę „pisemnego opracowania konspektu lekcyjnego, wykorzystującego wybrane zagadnienia kulturoznawcze lub literaturoznawcze w procesie dydaktycznym DaF. W konspekcie winno zostać uwzględnione (...) miejsce owej godziny w dłuższym procesie nauczania” (MEN 1993: 16).

Jak z powyższych wytycznych programowych wynika, główny akcent położony jest na umiejętności wdrażania tematów kulturoznawczych czy uwzględniania choćby ich wątków w procesie dydaktycznym. Sprawdzenie wiedzy rzeczowej i poddanie kontroli kompetencji (inter)kulturowej uczestników kursu leży już w gestii prowadzącego, zależy od jego priorytetów,

ambicji czy też po prostu od czasu, który mu w ramach kursu pozostał do dyspozycji. Nietrudno przewidzieć, iż wykładowca stanie nie tylko przed dylematem, czy i w jakiej formie taki test przeprowadzić, ale jak ustawić poprzeczkę, by absolwenta kursu można było określić „mediatorem interkulturowym”. Wydaje się, że w tym przypadku, pod tymi uwarunkowaniami, wykształcenie „mediatorów” jest mało realne.

#### 4. Postulaty

Absolwent studiów filologii germańskiej i posiadacz dyplomu studium podyplomowego dla nauczycieli lub świadectwa ukończenia kursu kwalifikacyjnego mogą zostać kolegami po fachu w jednej i tej samej szkole. Z perspektywy ucznia i jeden i drugi nauczyciel staje się ekspertem nie tylko językowym, ale także znawcą kultury w jej szerokim znaczeniu, a więc nie tylko tej wysokiej. To ktoś, na kogo uczeń powinien móc liczyć w codziennym kontakcie z krajami NOJ (np. poprzez Internet), oraz w ramach przygotowań do wymian międzyszkolnych czy innych wyjazdów zagranicznych. W tym sensie podsumowanie i postulaty winny być wspólne dla obu grup nauczycieli. Z drugiej jednak strony, jak wykazały powyższe rozważania, różne drogi dochodzenia do kwalifikacji nauczyciela języka niemieckiego mogą rodzić wszelakie problemy zarówno podczas kształcenia się jak i w trakcie pracy zawodowej. Podzielmy więc nasze postulaty na te dotyczące studiów germanistycznych i odnoszące się do kursów kwalifikacyjnych/studiów podyplomowych.

##### 4.1. Studia filologii germańskiej

- *Encyklopedia kultury NOJ* realizowana w większym stopniu w ramach pracy własnej. Coraz łatwiejszy dostęp do literatury fachowej, a nade wszystko do Internetu, ułatwia realizację tego postulatu, co w efekcie prowadziłoby do wygospodarowywania na wykładach czy proseminariach czasu na kwestie bardziej kompleksowe, specjalistyczne, wymagające swego „prowadzenia przez mistrza”. W przypadku Internetu zaleca się wskazanie przez wykładowcę źródeł godnych zaufania o wysokim poziomie merytorycznym<sup>5</sup>.
- Więcej programów autorskich. Drugi postulat wiąże się ściśle z pierwszym. Dwustopniowy system szkolnictwa wyższego (pomijamy tu studia III stopnia – doktoranckie), który mimo formułowanej z różnych stron krytyki<sup>6</sup> stał się obowiązującym w Polsce, oferuje na

---

<sup>5</sup> Już obecnie w coraz większym zakresie wykładowcy wykorzystują swoje strony domowe, blogi czy platformy edukacyjne (jak np. Moodle) do komunikacji ze studentami i do umieszczania tekstów lub odpowiednich linków.

<sup>6</sup> Por. np. „Quo vadis, germanistyko? List otwarty do pracowników Instytutów Filologii Germańskiej w Polsce” sformułowany w czerwcu 2006 przez młodych poznających

szeregu polskich germanistyk już na studiach I stopnia przedmioty kulturoznawcze, których treści wykraczają poza standardowe kano-ny wiedzy i opierają się na indywidualnych zainteresowaniach i pra-cach badawczych wykładowców<sup>7</sup>. Postulat ten jest zgodny z ocze-kiwaniami wielu wykładowców, którzy współtworzyli nowe pro-gramy studiów. Także manifest „Quo vadis, germanistiko?” odnosi się z przychylnością do takiej tendencji: „(...) idea, by ograniczyć przedmioty ogólne i wprowadzające na rzecz zajęć specjalizacyj-nych, a więc *sensu stricto* autorskich, wydaje się krokiem we właści-wym kierunku. Dotychczasowy system „nagradzał” bowiem ludzi, którzy wprawdzie mogli poszczycić się niemałą wiedzą (również ję-zykową), ale którzy niekoniecznie musieli się odznaczać samodziel-nością intelektualną” (Musiał i Żychliński 2006: 5). Problemem w nowym systemie jest jednak fakt, że dość szybka „specjalizacja” stu-dentów, czyli wybór profilu (po dwóch semestrach) wyklucza uczest-nictwo w seminariach kulturoznawczych innego profilu, które do-skonale uzupełniałyby kompetencje przyszłego nauczyciela a nie są oferowane w profilu nauczycielskim<sup>8</sup>. Należałoby więc stworzyć system promujący dobrowolny udział studenta w zajęciach dodąt-kowych a istotnych z perspektywy wybranego profilu.

- Wyraźniejsze sformułowanie celów kulturoznawczych przed zaję-ciami z praktycznej nauki języka niemieckiego. Wymiar godzinowy tych zajęć nadal zazwyczaj jest imponujący na polskich germanisty-kach (w IFG UAM 600 godz. na studiach I stopnia). Mimo przypi-sywania poszczególnym semestrom określonych bloków tematycz-nych, towarzyszy ich realizacji często jednak swoisty chaos, przy-padkowy dobór tekstów (coraz częściej internetowych), metodyczna swoboda w realizacji zajęć i niewyraźność samych celów ćwiczeń praktycznych, co potwierdzają poznający studenci (por. Watrowski 2001: 374-378). Postulujemy więc, zgadzając się z Watrowskim

---

skich germanistów Łukasza Musiała i Arkadiusza Żychlińskiego. To swoisty manifest, który odbił się dość szerokim echem nie tylko w środowisku germanistycznym.

<sup>7</sup> Np. IFG UAM: *Kompetencja kulturowa a komunikacja interkulturowa; Fenomeny literackie, historyczne i kulturowe (Niemcy, Austria, Szwajcaria); Stosunki polsko-niemieckie lub austriackie lub szwajcarskie w kulturze; Muzyka w kulturze niemieckiej*. IFG Uniwersytetu Warszawskiego proponuje szczególnie dużo zajęć autorskich, np.: *proseminaria 50 lat popkultury w Niemczech, Scena hip-hopu islamskiego w Niemczech, Polityka zagraniczna Republiki Federalnej Niemiec od 1945 roku* (sic!), *Model rodziny w bajkach ludowych na przykładzie 'Märchen Österreichs'* Leandra Petzoldta, wykład *Niemieckojęzyczna literatura dziecięca i młodzieżowa po 1945 roku*, zajęcia specjalizacyjne *Tematyka niemiecka w prasie polskiej* itp.

<sup>8</sup> Tak jest w IFG UAM w Poznaniu np. z seminariami *Kompetencja kulturowa a komunikacja interkulturowa* czy *Fenomeny literackie, historyczne i kulturowe (Niemcy, Austria, Szwajcaria)*, które nie są przewidziane dla studentów profilu nauczycielskiego.

(2001), nowe zdefiniowanie nauczania praktycznej znajomości języka jako propedeutyki literatury i kultury.

- Podwyższenie własnej (polskiej) świadomości kulturowej studenta. Tak jak w toku intensywnych zajęć z praktycznej nauki języka niemieckiego traci często na znaczeniu dbałość o poziom języka ojczystego (co w jaskrawy sposób ukazuje się podczas ćwiczeń/zadań translatorskich), tak niewielki udział mają studia filologii obcych w pogłębianiu własnej świadomości kulturowej studenta. Idealnym rozwiązaniem byłyby osobne zajęcia z historii kultury polskiej, jej tradycji, mitów, symboli itp. Jednakże nawet przy aktualnej ofercie przedmiotowej należałoby uwzględnić choćby fragmentarycznie tego typu wątki. Nie tylko seminarium z kompetencji interkulturowej, ale także np. zajęcia praktyczne (choć na bazie tekstów niemieckojęzycznych) dają dużo możliwości w tym zakresie<sup>9</sup>.
- Budowanie świadomości metakulturowej studenta. Zrozumienie natury i mechanizmów funkcjonowania kultury (por. Wilczyńska 2005: 22) jest nie tylko niezbędne dla zdobycia kompetencji interkulturowej przez studenta, ale jeszcze istotniejsze dla świadomego przejścia przez niego roli mediatora kulturowego w przyszłości. Proseminaria kulturoznawcze czy seminaRIA *stricte* interkulturowe są najodpowiedniejszym miejscem na wyjaśnienie fenomenu funkcjonowania kultury.

#### 4.2. Kursy kwalifikacyjne/nauczycielskie studia podyplomowe

- Elastyczne podejście do programu ministerialnego. Już we wstępie do programu sugeruje się możliwość dokonywania przez prowadzącego modyfikacji programu i z tej propozycji należy korzystać. Warto dodać lub zmodyfikować jakiś blok tematyczny, jeżeli poziom wiedzy grupy w danym zakresie tego wymaga. Godne polecenia jest uwzględnienie chociażby krótkiego przeglądu powojennej historii Niemiec, bez czego zrozumienie ważnych przemian społecznych jest utrudnione<sup>10</sup>. Postulat ten jest tym istotniejszy, że nauczyciele (poza nauczycielami historii) wykazują duże deficyty w wiedzy historycznej. W nawiązaniu do komponentu metodycznego warto też poświęcić choćby jedną jednostkę lekcyjną roli „projektu” w przyswajaniu przez uczniów treści kulturo- i krajoznawczych. Scenariusze projektów winny być przygotowane w ramach pracy własnej kursantów.

---

<sup>9</sup> Por. np. doskonale do fragmentarycznego wykorzystania *Von Krakau bis Danzig. Eine Reise durch die deutsch-polnische Geschichte* (Urban 2000).

<sup>10</sup> Przy tak ograniczonym czasie warto np. sięgnąć po film Instytutu Goethego pt. *Zeit/Worte* (ca. 30 min.), który jest doskonałym punktem wyjścia do analizy wybranych wątków politycznych, społecznych i kulturowych w powojennych Niemczech.



- Aktualizacja materiałów. Szybkie zmiany społeczne i mnogość pojawiających się materiałów dydaktycznych, w tym multimedialnych, powoduje, że nieodzowne jest nieprzerwane dobieranie do kolejnych edycji kursów nowych tekstów literackich, filmów, obrazów, szczególnie zaś tekstów informacyjnych i grafik. Sama polityka imigracyjna w Niemczech zmieniła się w ostatnich latach tak diametralnie, że użycie choćby jednego starszego, acz atrakcyjnego graficznie diagramu, czy ciekawego, ale kilkuletniego felietonu czy eseju, może stworzyć fałszywy obraz rzeczywistości.
- Wysokie wymagania wobec pracy własnej uczestnika kursu. Praca własna jest w każdej formie edukacji niezbędna, jednak przy tak niewielkim pensum na komponent kulturowy i nieregularnych spotkaniach uświadomienie kursantom wagi pracy między zajęciami jest absolutnie kluczowe. Podobnie jak przy *Encyklopedii kultury NOJ* na studiach germanistycznych należy egzekwować przyswojenie podstaw wiedzy niemcoznawczej w ramach pracy własnej i sprawdzić ją przynajmniej jednym podsumowującym testem.
- Zachęcanie do autonomiczności w poszerzaniu wiedzy i zdobywaniu kompetencji (inter)kulturowej. Szczególnie nauczyciele przedmiotów humanistycznych (j. polski, historia, wiedza o społeczeństwie) mogą odkryć bardziej uniwersalne i interdyscyplinarne korzyści wynikające z poszerzenia swoich horyzontów (przecież nie tylko językowych). Europejskie projekty szkolne czy polsko-niemiecka wymiana młodzieży to najbardziej namacalne motywy do dalszej pracy nad sobą jako mediatorem interkulturowym.

## 5. Podsumowanie

Podsumowując rozważania na temat przygotowania nauczyciela języka niemieckiego do roli „eksperta niemcoznawcy” czy mediatora interkulturowego, warto zastanowić się, jaki ten idealny, w pełni ukształtowany nauczyciel winien być. W oparciu o Edelhoffa (1987) wyróżnimy więc trzy poziomy, na których rozłożone są kwalifikacje nauczyciela zorientowanego na interkulturową dydaktykę języka obcego: poziom nastawień, poziom wiedzy i poziom działań. Na pierwszym poziomie najistotniejsza jest świadomość, iż nauczyciel prowadzący swoich uczniów do kompetencji interkulturowej sam musi być cały czas „interkulturowo uczącym się”. Niezbędna jest w tym przypadku ciągła ciekawość siebie i innych, naturalna potrzeba eksperymentowania i „negocjowania” nowych punktów widzenia. Nauczyciel musi być też świadomy swojej roli jako li tylko pośrednika między kulturą wyjściową a kulturą docelową a nie jako ambasadora danej kultury. Na poziomie wiedzy ważna jest dobra znajomość różnych aspektów kultury własnej, kultury kraju języka docelowego i ewentualnie orientacja w społeczno-kulturowym tle kraju

pochodzenia uczniów (o ile nie jest on tożsamy z krajem pochodzenia nauczyciela). Nauczyciel powinien także wiedzieć, jak język działa w komunikacji i jak go wykorzystywać dla skutecznego porozumienia. Ważny jest tu aspekt metakomunikacji, a więc zdolność do komunikowania na temat procesów komunikacyjnych (Bolten 2007: 113). Na poziomie działań pierwszorzędne znaczenie mają oczywiście odpowiednie zdolności komunikacyjne nauczyciela w języku obcym, które powinny podlegać stałemu rozwojowi. Podkreślanie ciągłego „rozwoju” nauczyciela jest absolutnie kluczowe, ale to już nie tylko postulat wobec dydaktyki języków obcych.

## BIBLIOGRAFIA

- Althaus, H.-J. 1999. „Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge”. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 1. 25-36.
- Baumgratz, G. i Stephan R. (red.). 1987. *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung. Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa*. München: Judicium.
- Bolten, J. 2007. *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Edelhoff, Ch. 1987. „Lehrerfortbildung und interkulturelles Lehren und Lernen”, w: Baumgratz, G. i Stephan R. (red.). 1987. 110-148.
- Mackiewicz, M. 2005 (red.). 2005. *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo WSB.
- Mackiewicz, M. 2006. „Orientacja (inter)kulturowa zajęć języka niemieckiego na poziomie ponadgimnazjalnym – fakty i mity”. *Neofilolog* 28. 33-39.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej 1993. *Program kursu kwalifikacyjnego pedagogiczno-metodycznego. Język niemiecki*. Warszawa.
- Musiał, Ł. i Żychliński, A. 2006. *Quo vadis, germanistyko? List otwarty do pracowników Instytutów Filologii Germańskiej w Polsce*. Poznań (tekst niepublikowany).
- Surynt, I. i Joachimsthaler, J. 1998. „‘Kein Kanon’ – gibt es das überhaupt? Ein Dialog”. *Convivium*. 405-417.
- Urban, T. 2000. *Von Krakau bis Danzig. Eine Reise durch die deutsch-polnische Geschichte*. München: C. H. Beck.
- Watrowski, R. 2001. „Sprachunterricht im fremdphilologischen Studium als Literatur- und Kulturpropädeutik. Über die Notwendigkeit einer inhaltlichen Umprofilierung”. *Convivium*. 367-394.
- Wilczyńska, W. 2005. „Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?”, w: Mackiewicz, M. (red.). 2005. 15-26.

*Anna Jaroszevska*

*Instytut Germanistyki, Uniwersytet Warszawski*

---

## ANALIZA KOMPETENCJI NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH W KONTEKŚCIE NAUCZANIA W RÓŻNYCH GRUPACH WIEKOWYCH

The analysis of the foreign language teacher's competence  
with reference to teaching different age groups

The paper aims to briefly analyze the competence of foreign language teachers working with students in various age groups. The analysis concerns two kinds of competence: competences which are legally set by the Polish educational system and those which are postulated by the academic world. The findings of the paper, which itself has an introductory character, will be a lead-in to a detailed description of individual student groups, both in the context of foreign language learning and from the perspective of general cognitive and social development.

Termin *kompetencje*, w zależności od przyjętego spektrum badawczego, może być różnie interpretowany (Lewandowska-Kidoń 2007: 184f.; Wosik-Kowala 2007: 88f.). Na potrzeby niniejszych rozważań przyjmuję jednak, iż *kompetencje* stanowią wypadkową kompilacji wiedzy, umiejętności oraz cech osobowościowych i postaw charakteryzujących daną jednostkę w określonym kontekście społeczno-kulturowym. Można zatem rozumieć je jako umiejętności nadrzędne polegające na efektywnym sprzężeniu przytoczonych tu czynników do realizacji konkretnych działań (Czerepaniak-Walczak 1997: 29; Zawadzka 2004: 109). Przy zawężeniu pola dyskusji do zagadnień odnoszących się bezpośrednio do *kompetencji nauczyciela*, ów kontekst, w jakim kompetencje są wykorzystywane, może być utożsamiany m.in. ze specyfiką przedmiotu nauczania, z szeroko rozumianymi kanałami nauczania (pośrednimi i bezpośrednimi) oraz warunkami, w jakich się ono odbywa, jak również z podmiotowością uczniów. Podmiotowość ta, choć *a priori* nieporównywalna, to jednak w sytuacji nauczania zbiorowego i jednocześnie formalnego w pewnym zakresie podlega procesowi polegającemu na przyporządkowaniu poszcze-

gólnych uczniów o zbliżonych cechach dystynktywnych do jednej grupy. Podstawą takiej kwalifikacji stają się m.in.: wiek uczniów, stopień ich psychofizycznego rozwoju, dotychczas nabyta wiedza i umiejętności, zainteresowania, reprezentowana klasa społeczna i ekonomiczna oraz szeroko rozumiane uwarunkowania organizacyjne dotyczące czasu, miejsca czy też form nauczania.

*Kompetencje nauczyciela* dotyczą wobec powyższego nie tylko określonego zasobu wiedzy (specjalistycznej i ogólnej), cech osobowościowych czy umiejętności zawodowych służących zaspokojeniu potrzeb społecznych (m.in. poszczególnych uczniów), ale przede wszystkim pełnej i profesjonalnej realizacji wyznaczonych celów edukacyjnych i wychowawczych. Wyrażają one także prawnie wymagane kwalifikacje oraz doświadczenie ściśle powiązane ze specjalizacją zawodową. Odnoszą się również do uprawnień i obowiązków wynikających z pełnionej funkcji bądź zajmowanego stanowiska. W pewnym stopniu termin ten określa ponadto zakres odpowiedzialności nauczyciela za podejmowane przez niego działania.

Wśród podstawowych aktów normatywnych regulujących problematykę kwalifikacji i kompetencji zawodowych wymaganych na stanowisku nauczyciela języka obcego w polskim systemie oświaty wyróżnić należy:

- *Ustawę z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty;*
- *Ustawę z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela;*
- *Ustawę z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym;*
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli;*
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych;*
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli;*
- *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 30 sierpnia 2006 r. w sprawie wykonywania pracy przez cudzoziemców bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę.*

Odwołując się do przepisów prawa pisanego, warto podkreślić, że o wymaganym od nauczyciela progu kompetencji czy kwalifikacji w znacznym stopniu decyduje stanowisko lub też funkcja, jaką pełni on w danej placówce oświatowej. Nie bez znaczenia jest też charakter tej placówki. W kontekście nauczania języków obcych pewne ściśle określone kwalifikacje zawodowe nauczyciel powinien jednak posiadać, niezależnie od zajmowanego stanowiska. Główne wytyczne w tym zakresie zawarto w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia*

*nauczycieli*. W kontekście kwalifikacji językowych zaobserwować można tu pewną hierarchizację poziomu wykształcenia. Im wyższy szczebel organizacyjny nauczania reprezentuje dany nauczyciel, tym jego kwalifikacje w tym zakresie muszą być wyższe. Kluczowe znaczenie dla specjalizacji nauczyciela ma ponadto jego przygotowanie pedagogiczne, które ustawodawca definiuje jako proces polegający na nabywaniu wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki oraz dydaktyki szczegółowej, nauczanych w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia i praktyką pedagogiczną.

Szczególną rolę w ocenie kwalifikacji/kompetencji zawodowych nauczyciela odgrywa *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*, w którym określono standardy kształcenia nauczycieli na różnych typach studiów. W dokumencie tym przedstawiono ogólne wymagania względem szkół wyższych, grupy przedmiotów i minimalne obciążenia godzinowe oraz treści programowe poszczególnych przedmiotów stosowne dla danego typu uczelni, jak również zdefiniowano pojęcie praktyk pedagogicznych. Scharakteryzowana została także sylwetka absolwenta studiów o specjalizacji nauczycielskiej. W rozporządzeniu wyszczególniono ponadto katalog kompetencji, do nabycia których powinno prowadzić przygotowanie do zawodu nauczyciela. Są to kompetencje: dydaktyczne, wychowawcze i społeczne, przejawiające się w szeroko rozumianej kreatywności, prakseologiczne, komunikacyjne oraz informacyjno-medialne.

Poszczególne akty normatywne określają szeroki, lecz jednocześnie ogólny zakres kompetencji nauczycielskich. Prosty podział grupowy (Taraszkiewicz 2001: 175), na kompetencje merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne czy wychowawcze, jakiego na podstawie przytoczonych dokumentów można dokonać, wymaga więc uszczegółowienia. Poniższa analiza dotyczy kompetencji najistotniejszych z punktu widzenia nauczyciela specjalizującego się w nauczaniu języków obcych (patrz Zawadzka 2004: 110-111; Strykowski 2007: 71f.).

Kompetencje merytoryczne, w tym kompetencje językowe, wyrażają się w dogłębnym opanowaniu i zrozumieniu przez nauczyciela materiału (wiedzy) będącego treścią nauczania w ramach danego przedmiotu. W przypadku nauczycieli języków obcych o posiadaniu kompetencji merytorycznych świadczyć będzie zatem opanowanie szerokiej wiedzy językowej w zakresie języka ojczystego oraz przede wszystkim nauczanego języka obcego. W zakres kompetencji językowej wchodzi subkompetencje: leksykalna, gramatyczna, semantyczna, fonologiczna, ortograficzna, ortoepiczna składające się na kompetencje lingwistyczne, a ponadto kompetencja socjolingwistyczna oraz kompetencja pragmatyczna (Rada Europy 2003: 99f.). Niezależnie od tego, w jakiej grupie wiekowej nauczyciel naucza, postuluje się, aby w zakresie fonologii języka obcego posiadał kompetencje możliwie najwyższe. Gradację w zakresie kompetencyjności dopuszcza się natomiast w odniesieniu do pozostałych subkompetencji językowych, przy czym poza wiekiem uczniów istotny jest również reprezentowany przez nich poziom opa-

nowania języka obcego (Rada Europy 2003: 30f.). Im zatem wyższy jest poziom biegłości językowej uczniów i im wyższe jest stadium ich rozwoju intelektualnego, tym wyższe kompetencje językowe powinien posiadać nauczyciel. Szczególne kompetencje powinni posiadać przy tym nauczyciele zajmujący się kształceniem bilingwalnym lub nauczający języka specjalistycznego/zawodowego.

Kompetencje komunikacyjne powiązane są z kompetencjami językowymi, choć nie tylko. Swoim zakresem obejmują wiedzę na temat procesów komunikowania się, a więc umiejętność nadawania i odbierania komunikatów tak werbalnych, jak i niewerbalnych. Przyjmując, że o zrozumieniu komunikatu przez odbiorcę decyduje m.in. odpowiadający jego możliwościom percepcyjnym sposób zakodowania komunikatu, wskazać należy również i w tym przypadku na zróżnicowanie kompetencyjne pomiędzy nauczycielami poszczególnych grup wiekowych uczniów. Zróżnicowanie to dotyczy jednak nie tyle poziomu kompetencji komunikacyjnych, gdyż ten niezależnie od etapu nauczania powinien być zawsze najwyższy, ile przede wszystkim zakresu wykorzystania tych kompetencji, który determinowany jest aktualnym stadium rozwoju psychomotorycznego poszczególnych uczniów. Nie bez znaczenia jest też niejednorodność szumów komunikacyjnych charakterystyczna dla różnego wieku uczniów, a więc i zdolność nauczyciela do ich dostrzegania i niwelowania ich negatywnych skutków.

Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne przejawiają się w znajomości psychologii rozwojowej, a więc w posiadaniu szczegółowej wiedzy na temat szeroko rozumianych właściwości uczniów w różnych grupach wiekowych. Dotyczy to zwłaszcza sposobu ich funkcjonowania społecznego, potrzeb oraz możliwości, w tym ograniczeń psychofizycznych. Znajomość psychologii rozwojowej pozwala na trafne formułowanie celów edukacyjnych. Ułatwia przeprowadzenie procesu dydaktyzacji, przejawiającej się nie tylko w doborze właściwych środków i materiałów nauczania, lecz odnoszącej się także do planowania, organizowania i wdrażania kolejnych bloków tematycznych. Kompetencje w tym zakresie stanowią także o zdolności nauczyciela do oceny dotychczasowych działań i na tej podstawie do weryfikacji wyznaczonych celów czy zastosowanych metod nauczania. Umożliwiają ponadto zainicjowanie i stałe monitorowanie procesu autonomizacji w uczeniu się poszczególnych uczniów. Nie pozostają także bez wpływu na rozwój ich osobowości, który warunkowany jest m.in. poprzez proces nauczania. Istotnym uzupełnieniem tej kategorii poznawczej jest ponadto wiedza nauczyciela z zakresu psychologii różnic indywidualnych. Ułatwia ona i jednocześnie czyni efektywniejszą pracę w niejednorodnej grupie uczniów, gdzie obok zdolnych czy ambitnych występować mogą uczniowie z deficytami rozwojowymi, mniej zdolni, przejawiający postawy pasywne, nadpobudliwi czy ze skłonnością do zachowań agresywnych. Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne przejawiają się także w gruntownej wiedzy z zakresu psychologii uczenia się i nauczania, którą uznać należy za fundament profe-

sjonalnej pracy dydaktycznej. Przyjmując, że do zadań nauczyciela, poza realizacją celów stricte dydaktycznych, należą także działania o charakterze wychowawczym, w zakres kompetencji psychologiczno-pedagogicznych włączyć należy również wiedzę z zakresu psychologii wychowawczej. Wiedza ta pozwala na diagnozowanie zachowań charakterystycznych dla danej grupy wiekowej. W oparciu o nią możliwe jest kształtowanie norm i zasad postępowania, a zatem względna zmiana dotychczasowych postaw. Szczegółne znaczenie dla tej sfery działalności nauczyciela ma wiedza dotycząca relacji międzyludzkich, a więc wiedza z zakresu psychologii społecznej. Na każdym etapie nauczania i w przypadku każdej z grup uczniów kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, jakie powinien posiadać nauczyciel, będą różne. Wiedza, jaka wchodzi w zakres tych kompetencji dotyczy bowiem różnych okresów rozwojowych, w których znajdują się uczniowie. Jakość posiadanych przez nauczyciela kompetencji powinna zatem być mierzona poziomem wiedzy o konkretnym cyklu rozwojowym człowieka. Co więcej, kompetencją będzie nie tyle posiadanie tej wiedzy, ile umiejętność praktycznego i przede wszystkim skutecznego jej wykorzystania w toku nauczania.

Kompetencje diagnostyczne są kompetencjami bezpośrednio związanymi z procesami poznawania uczniów i środowiska, z jakiego się oni wywodzą i w jakim funkcjonują. Kompetencje te mają ścisły związek z kompetencjami psychologiczno-pedagogicznymi. Szczególną wagę przypisać należy wykorzystaniu ich na etapie rozpoczynania pracy z daną grupą uczniów. Pozwalają one bowiem na wstępne rozpoznanie uczniów zarówno w kontekście reprezentowanych przez nich cech rozwojowych, jak i cech indywidualnych (posiadanej wiedzy i umiejętności, poziomu inteligencji, zainteresowań, celów, potrzeb, stopnia i źródeł zmotywowania, charakteru osobowości i związanego z tym stylu poznawczego itp.). Umiejętność przeprowadzenia typologizacji uczniów stwarza podstawy do zaprojektowania wstępnej koncepcji dydaktycznej, która uwzględniła będzie wyróżnienie podgrup (np. uczniów zdolnych i mniej zdolnych) czy dobór właściwych treści i metod nauczania. Uzupełnieniem wiedzy o uczniu ma być w tym przypadku analiza jego najbliższego środowiska pozwalająca na zdiagnozowanie zachowań czy postaw wobec innych uczniów oraz w stosunku do nauczyciela. Kompetencje diagnostyczne wyrażają się w umiejętności wykorzystania takich technik badawczych, jak: obserwacja, wywiad, ankieta czy socjometria. W każdym przypadku wiedza metodologiczna powinna być jednak wspierana przez wiedzę z zakresu psychopedagogiki. Kompetencje diagnostyczne umożliwiają nauczycielowi umiejętne korzystanie z innych kompetencji. Niezależnie zatem od specjalizacji zawodowej przejawiającej się w kwalifikacjach do nauczania określonej grupy wiekowej uczniów, posiadanie kompetencji tego rodzaju uznać należy za bezwzględnie konieczne. Tym bardziej, że są one wykorzystywane również w zakresie kontrolowania i oceniania osiągnięć uczniów, choć na tym etapie procesu nauczania kompetencje nauczyciela powinny być wysoce wyspecjalizowane. Systematyczna

kontrola i ocena kompetencji ucznia jest bowiem działaniem niezbędnym zarówno w kontekście możliwości i celowości jego dalszego kształcenia, jak i z perspektywy samorozwoju zawodowego nauczyciela. Kompetencje w zakresie kontroli i oceny osiągnięć uczniów szczególnego znaczenia nabierają zwłaszcza we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych. Związane jest to z wyjątkową wrażliwością dzieci na niepowodzenia bądź nierzetelne oceny nauczyciela, które skutkują często obniżeniem motywacji czy nawet zniechęceniem do nauki, jak i zaburzeniami w procesie samooceny ucznia. W pewnym zakresie na podobne zagrożenia narażeni są uczniowie z grupy seniorów, którzy wkraczają w regresywną fazę rozwoju psychofizycznego. Nie oznacza to jednak, że nauczający języka obcego w innych grupach wiekowych nie powinni posiadać tego typu kompetencji. Konieczność diagnozowania ucznia jest bowiem nieodłącznym atrybutem wieloetapowego kształcenia.

Kompetencje w zakresie planowania i projektowania są kompetencjami użytkowymi i dotyczą pragmatycznej strony wykonywanego zawodu. Odnoszą się one zarówno do procesów długofalowych, rozpatrywanych np. w skali semestru, jak i do pojedynczych jednostek lekcyjnych czy też konkretnych ćwiczeń lub projektów. Posiadanie tego typu kompetencji znajduje uzasadnienie w optymalizacji procesu dydaktycznego. Z jednej strony umożliwia bowiem rzetelne przygotowanie nauczyciela do lekcji i umacnia jego przeświadczenie o słuszności podjętych decyzji bądź działań. Z drugiej strony natomiast pozwala na wprowadzenie chronologii czy też logiki organizacyjnej mających szczególne znaczenie dla osiągania kolejnych celów edukacyjnych. Kompetencja ta wyraża się w umiejętności tworzenia własnych programów nauczania, ścieżek edukacyjnych, projektowania scenariuszy zajęć dydaktycznych, budowania narzędzi pomiarowych służących poznawaniu uczniów lub ich ocenianiu. Ma ona również ścisły związek ze zdolnością kierowania własnym rozwojem zawodowym. Niezależnie od grupy wiekowej uczniów, z którą pracuje nauczyciel, umiejętności takie świadczą o jego profesjonalizmie, a ich praktyczne wykorzystywanie o zaangażowaniu w swoją pracę bądź misję. Na każdym etapie nauczania nauczyciel będzie odwoływał się jednak do różnych zakresów wiedzy psychopedagogicznej, która jest pewnego rodzaju wykładnią dla wszelkiej zawodowej aktywności. Kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania szczególnie ważne okazują się wszędzie tam, gdzie występuje niedobór środków i materiałów dydaktycznych bądź w sytuacjach, kiedy do kursu językowego nie zostały zdefiniowane ściśle ramy programowe. Do niedawna posiadanie tego typu kompetencji było wysoce pożądane na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Aktualnie zwraca się uwagę na tę problematykę w kontekście prowadzenia kursów językowych dla osób wkraczających w wiek późnej dorosłości. Seniorzy wymagają bowiem zupełnie innego podejścia w związku ze znacząco różnymi potrzebami i możliwościami w stosunku do osób młodszych. Kompetencje, o których tu mowa, są przydatne ponadto na etapie oceny i adaptacji



opublikowanych już programów oraz podręczników szkolnych, czy też innych materiałów dydaktycznych.

Kompetencje dydaktyczno-metodyczne dotyczą obszaru wiedzy o zasadach i metodach realizacji procesu kształcenia. W naturalny sposób muszą więc łączyć się z takimi zagadnieniami, jak: planowanie, organizowanie, operacjonalizacja celów, dobór materiału oraz technik i metod działania/nauczania, motywowanie, kontrolowanie, ocenianie, doradzanie. Zwrócić należy uwagę na nierozzerwalność tych czynności z praktyką. O ile bowiem kompetencje w zakresie planowania i projektowania dotyczą przede wszystkim fazy koncepcyjnej, o tyle też kompetencje dydaktyczno-metodyczne ukierunkowane są na realne działanie w określonych warunkach, które zazwyczaj cechuje silna dynamika zmian. Zmiany te dotyczą zarówno sfery prawno-materiałnej, jak i samego podmiotu nauczania – ucznia, który wraz z wiekiem i pod wpływem czynników środowiskowych również się zmienia. Za główne źródło tych zmian uznać można postęp cywilizacyjny i związane z nim przeobrażenia w sferze społeczno-kulturowej rozpatrywane w skali globalnej. Owa dynamika sprawia, że do kompetencji dydaktyczno-metodycznych włączyć należy również sprawność w zakresie praktycznej weryfikacji tzw. warsztatu pracy nauczyciela, jego krytycznej analizy i gotowość do stałego udoskonalania. W procesie kształcenia nauczyciel odwołuje się do szerokiej gamy metod i środków dydaktycznych, które powinny być dostosowane do celów edukacyjnych, materiału nauczania oraz potrzeb i przede wszystkim możliwości uczniów. Znajomość tych metod i umiejętność ich doboru, a także skuteczne zastosowanie w różnych kontekstach edukacyjnych, jest umiejętnością bezwzględnie wymaganą od nauczyciela niezależnie od tego, w jakiej grupie uczniów naucza. Podstawą do wykształcenia kompetencji dydaktyczno-metodycznych są kompetencje psychopedagogiczne.

Kompetencje medialne i techniczne obejmują swoim zakresem umiejętność wykorzystywania przez nauczyciela pomocy i środków dydaktycznych określanych współcześnie mianem mediów bądź multimediów. Kompetencje te stanowią zatem dopełnienie kompetencji dydaktyczno-metodycznych. Dotyczą one nie tylko znajomości całej gamy środków, począwszy od podręczników, plansz czy tablic drukowanych a skończywszy na zaawansowanych technologiach informacyjnych, jak radio, telewizja, komputery czy Internet. Odnoszą się także do wiedzy i umiejętności technicznych w zakresie posługiwania się tymi środkami tak w toku nauczania swoich uczniów, jak i w procesie projektowania poszczególnych zajęć czy w samokształceniu. Kompetencje medialne i techniczne wyrażają ponadto rozeznanie nauczyciela w zakresie dostępnych na rynku nowych technologii, w które pracownia szkolna nie została jeszcze wyposażona. Kompetencje tego typu odnoszą się również do umiejętności oceny przydatności poszczególnych środków do realizacji konkretnych celów dydaktycznych. Duże znaczenie w tym przypadku należy przypisać także zdolności do analizy merytorycznej i pedagogicznej treści przekazywanych za pośrednictwem tych mediów, jak i umie-

jętności ich dydaktyzacji. Zróźnicowanie kompetencyjne, jakie występuje w tym zakresie pomiędzy nauczycielami poszczególnych grup wiekowych uzależnione jest przede wszystkim od etapu rozwoju psychofizycznego, w jakim znajdują się uczniowie, a więc m.in. od możliwości wykorzystania poszczególnych kanałów percepcji. Nie bez znaczenia są także zainteresowania uczniów czy też stopień ich zaznajomienia z tzw. nowymi technologiami. W każdym przypadku nauczyciel sięgając po tego typu środki dydaktyczne zmuszony jest do odwołania się do wiedzy i umiejętności z zakresu psychopedagogiki, dydaktyki i metodyki nauczania, jak również do szeroko rozumianych kompetencji diagnostycznych.

Proces nauczania języka obcego zmierza do stopniowego kształtowania u uczniów szeregu kompetencji szczegółowych, które będą wyrażały umiejętności nie tylko językowe, lecz także kulturowe, rozumiane w tym przypadku jako umiejętności rozpoznawania i interpretowania określonych zachowań czy postaw przedstawicieli innych kultur oraz właściwego zareagowania na nie. Do kompetencji szczególnie ważnych z perspektywy celowości działań nauczyciela języka obcego zaliczyć należy w tym kontekście kompetencje krajo- i kulturoznawcze. Wyrażają się one w znajomości poszczególnych krajów oraz właściwych im realiów społeczno-kulturowych, a więc szeroko rozumianych norm i zwyczajów. Ściśle wiążą się z *kompetencją międzykulturową*, a tym samym wyrażają umiejętność nauczyciela do rozszerzenia procesu nauczania języka obcego o wymiar międzykulturowy. Kompetencję międzykulturową uznać należy za wyspecjalizowane narzędzie poznawcze. Stanowi ono zespół określonych cech, umiejętności oraz wiedzy, których kompilacja umożliwia postrzeganie inności kulturowej, jak również interpretowanie reprezentowanych przez nią wartości, znaczeń czy symboli. Ten swoisty mechanizm poznawczy pozwala ponadto na konstruktywną ocenę oraz ustosunkowanie się do przejawów inności. Inicjuje przy tym postawy otwartości, szacunku, zrozumienia, tolerancji i akceptacji dla innych kultur. Ustawiczne rozwijanie i wykorzystywanie kompetencji międzykulturowej inicjuje procesy wzbogacania własnej/obcej kultury lub tworzenie nowych kategorii kultury wspólnej. Pozwala także na wyodrębnienie i ochronę własnej tożsamości (Jaroszevska 2009). Posiadanie przez nauczyciela kompetencji międzykulturowej jest pożądane szczególnie wtedy, gdy naucza on w grupie uczniów zróżnicowanej pod względem narodowości, języka ojczystego, kultury, wiary, światopoglądu, statusu ekonomicznego, a nawet wieku itp. Na pograniczu kulturowym znacznie częściej bowiem dochodzi do nieporozumień i konfliktów wynikających z nieznanomości innej kultury. Posiadanie kompetencji międzykulturowej jest więc dla nauczyciela szansą, aby stać się pośrednikiem kulturowym, który dzięki swojej wiedzy będzie w stanie rozwiązywać rodzące się na tle różnic konflikty, doprowadzając jednocześnie do konstruktywnego dialogu kultur.

Kompetencje wychowawcze oraz powiązane z nimi kompetencje moralne nauczyciela należą do katalogu kompetencji najważniejszych z perspek-

tywy wpływania na rozwój człowieka – istoty społecznej. Są one zestawem cech i umiejętności społecznych pozwalających na podjęcie procesu wychowania w duchu wolności i na zasadach demokracji. Tak rozumiane wychowanie służyć ma kształtowaniu postaw tolerancji, wzbudzaniu odpowiedzialności za własne działania, jak również propagowaniu ogólnie przestrzeganych norm i wartości społecznych. Na gruncie takich też wartości powinno być realizowane. Kompetencje wychowawcze oraz moralne największe znaczenie zyskują na etapie kształcenia wczesnoszkolnego oraz nauczania młodzieży. Wtedy też uczniowie są najbardziej podatni na działania o charakterze kształcąco-wychowawczym, w tym na zaproponowane wzorce postępowania. Ustawiczość procesu wychowania skłania co prawda do uznania celowości działań wychowawczych również na etapie nauczania osób dorosłych aktywnych zawodowo, a także seniorów. Uczniowie z tych grup wiekowych posiadają już jednak dostateczny zasób wiedzy i doświadczenia, a przez to ustabilizowany światopogląd, i są na tyle ukształtowani społecznie, że należy liczyć się z ich niższym potencjałem wychowawczym.

Kompetencje autoedukacyjne i powiązane z nimi kompetencje innowacyjno-kreatywne są zespołem cech, umiejętności oraz postaw ukierunkowanych na permanentne kształcenie i samodoskonalenie się nauczyciela, a także stosowanie rozwiązań innowacyjnych, wykraczających poza działania standardowe. Szczególnego znaczenia kompetencje te nabierają nie tylko w kontekście reformowania systemów edukacyjnych, lecz przede wszystkim w sytuacji obserwowanych współcześnie dynamicznych przemian społeczno-kulturowych będących konsekwencją postępu cywilizacyjnego ludzkości. Posiadanie kompetencji autoedukacyjnych utożsamiać należy z aktywnym dążeniem nauczyciela do pełnego wykorzystania własnego potencjału intelektualnego na gruncie pracy zawodowej. Kompetencje tego typu świadczą o jego zaangażowaniu w pracę i o świadomości odpowiedzialności, jaka się z tym wiąże. Mogą one również mieć związek z potrzebą przekwalifikowania się. Co więcej, pozwalają na zweryfikowanie i usprawnienie, a niekiedy na całkowitą przebudowę szeroko rozumianego warsztatu pracy nauczyciela, który wykorzystywany był dotychczas. Niezależnie jednak od przyczyn czy przesłanek, dla których kompetencje autoedukacyjne są wykorzystywane, ich posiadanie stanowi fundament dla kształtowania i utrzymania w sprawności wszystkich innych kompetencji nauczycielskich. Są one więc tak samo ważne dla nauczyciela nauczającego uczniów w młodszym wieku szkolnym, jak i dla nauczycieli pracujących z młodzieżą, dorosłymi czy seniorami.

Przedmiotowe kompetencje nauczyciela są dla szeroko rozumianego sukcesu w nauczaniu w takim samym stopniu ważne, jak indywidualne wrodzone cechy osobowościowe oraz indywidualne doświadczenie życiowe każdego z uczniów. Do cech osobowościowych zaliczyć należy: rodzaj oraz poziom inteligencji, uzdolnienia, zdolność zapamiętywania, umiejętność koncentracji uwagi, jak również wiek stanowiący w dużym zakresie o aktualnym stadium rozwoju psychofizycznego. Indywidualne doświadczenia życiowe

determinują natomiast: szeroko rozumiane postawy społeczne, stopień zmotywowania do podejmowania określonych działań, dominujące strategie komunikacyjne, style poznawcze i strategie uczenia się, świadomość własnych możliwości i ograniczeń w kontekście uczenia się, jak również podatność (bądź jej brak) na wpływ czynników środowiskowych (Jaroszevska 2007: 102f.). Czynniki te w sposób istotny różnicują poszczególnych uczniów. Wpływają tym samym nie tylko na sam proces ich uczenia się, lecz przede wszystkim określają różny zakres kompetencji oraz kierunek działań, jakie powinien posiadać i zainicjować nauczyciel. Po ich rozpoznaniu nauczyciel zyskuje podstawy do wstępnej klasyfikacji uczniów m.in. ze względu na ich modalność (wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy), cechy osobowości (introwertycy vs ekstrawertycy, uczniowie o zaniżonej samoocenie vs uczniowie o wysokiej samoocenie, uczniowie o wysokiej inhibicji vs uczniowie o niskiej inhibicji) czy umiejętności (uczniowie słabi vs uczniowie dobrzy) (Pfeiffer 2001: 102). W oparciu o taki podział możliwe staje się wyznaczenie stanu wyjściowego w zakresie kompetencji uczniowskich, jak również stylu uczenia się oraz postaw poszczególnych uczniów w kontekście właściwego zaplanowania, zorganizowania i przeprowadzenia procesu dydaktycznego. Zdolność do rozpoznawania możliwości i potrzeb edukacyjnych grupy uczniów oraz ich indywidualnych właściwości, powiązaną ze zdolnością selekcjonowania i właściwego doboru kompetencji jednostkowych uznać należy w tym przypadku za kompetencję najważniejszą w kontekście efektywnej pracy nauczyciela.

Głównym celem niniejszego opracowania była analiza kompetencji nauczycieli języków obcych nauczających w różnych pod względem wieku grupach uczniów. W podsumowaniu należy dodać, że do oceny, względem której grupy uczniów i w jakim zakresie mają zastosowanie wyszczególnione powyżej kompetencje, niezbędne jest także scharakteryzowanie tych grup nie tylko w kontekście procesu uczenia się języka obcego, lecz również z perspektywy ogólnego rozwoju poznawczego oraz społecznego.

## BIBLIOGRAFIA

- Bartkowicz, Z., Kowaluk, M. i Samujło, M. (red.). 2007. *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Czerepaniak-Walczak, M. 1997. „Kompetencje zawodowe nauczycieli”, w: Jaskot, K. (red.). 1997. 21-36.
- Jaroszevska, A. 2007. *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Dissertationes Inaugurales Selectae Vol. 36. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Jaroszevska, A. 2009. „Świadomość wielokulturowa dziecka w strukturze kompetencji międzykulturowej”, w: Sikora-Banasik, D. (red.). 2009.
- Jaskot, K. (red.). 1997. *Nauczyciele ludzi dorosłych*. Szczecin: Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

- Lewandowska-Kidoń, T. 2007. „Kompetencje nauczycieli szkoły współczesnej”, w: Bartkowicz, Z., Kowaluk, M. i Samujło, M. (red.). 2007. 184-198.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Coste D., North B., Sheils J. i Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* (Dz. U. Nr 155, poz. 1288 z późniejszymi zmianami).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U. 2004 nr 207, poz. 2110).
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 30 sierpnia 2006 r. w sprawie wykonywania pracy przez cudzoziemców bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę* (Dz. U. Nr 156, poz. 1116 i z 2007 r., Nr 120, poz. 824).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych* (Dz. U. 2006 nr 128, poz. 897).
- Sikora-Banasik, D. (red.). 2009. *Nauczanie wczesnoszkolne. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Strykowski, W. 2007. „Nauczyciel i jego kompetencje”, w: Strykowski, W., Strykowska, J. i Pieluchowski, J. (red.). 2007. 68-84.
- Strykowski, W., Strykowska, J. i Pieluchowski, J. (red.). 2007. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI<sup>2</sup>.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela z późniejszymi zmianami* (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późniejszymi zmianami).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami).
- Wosik-Kowala, D. 2007. „Nauczyciel kompetentny – postulat czy rzeczywistość”, w: Bartkowicz, Z., Kowaluk, M. i Samujło, M. (red.). 2007. 87-98.
- Taraszkiewicz, T. 2001. *Jak uczyć: jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Poznań: Wydawnictwo Arka.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: IMPULS.



# Część II

## AUTONOMIA I REFLEKSJA NAUCZYCIELI





*Anna Michońska-Stadnik*

*Instytut Filologii Angielskiej  
Uniwersytet Wrocławski*

---

## OD WYBORU PODRĘCZNIKA DO ROZWOJU AUTONOMICZNEGO POZNANIA. ROLA REFLEKSJI W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

From the choice of the course book to the development  
of autonomous cognition. The role of reflection  
in foreign language teacher training

This article focuses on teacher training and development towards autonomy, as it is believed that it is impossible to have autonomous learners without teachers showing a considerable degree of independence as well. The first step in developing teacher autonomy may be the reflection on their own experience as learners of the foreign language. It seems evident that many trainee and novice teachers imitate their language instructors at the beginning of their professional career. These patterns may happen to be worth following but in many cases, unfortunately, they hinder the development of young teachers. Another factor teacher trainers need to consider are trainees' beliefs about learners and the nature of language learning. It is important to get rid of stereotypes and to overcome external factors hindering the development of teachers' creative and autonomous behaviours.

### 1. Wstęp

Artykuł ten rozpoczne cytatem z Raportu *Cenzurka dla szkoły* Joanny Podgórskiej, opublikowanego w numerze 25 tygodnika „Polityka” (2008: 37): „Nie będzie dobrej szkoły bez dobrych, kompetentnych nauczycieli o otwartych głowach (...) Poprawa kształcenia i wyszkolenia nauczycieli, którym stworzy się motywację, aby stale chcieli się rozwijać, może automatycznie zaowocować poprawą we wszystkich innych ocenianych przez nas kate-

goriach". Warto zaznaczyć, że wybrani przez znany tygodnik eksperci oceniali polską szkołę w kilku kategoriach, między innymi pod względem przekazywania wiedzy i umiejętności, wyławiania talentów, reformowania programu szkolnego, komputeryzacji, jakości nauczycieli, bezpieczeństwa dzieci. Powyższy cytat pochodzi z podsumowania całej oceny, w której polska szkoła wypadła na „trójkę z plusem”.

Oczywiście, tego rodzaju oceny nie mają charakteru opracowania naukowego. Pojawiają się w nich jednak rzetelne i sprawdzone opinie, często poparte podstawową statystyką, którym warto przyjrzeć się bardziej szczegółowo. W tym artykule postanowiłam zająć się tylko kształceniem nauczycieli, a właściwie jednym z jego aspektów – kształceniem w kierunku rozwijania zachowań autonomicznych. Nie będzie przecież autonomicznego ucznia bez autonomicznego nauczyciela. Kształcenie nauczycieli języków obcych powinno zawierać takie moduły, które tę autonomię będą wprowadzać i utrzymywać. Autonomię rozumianą tutaj jako stan umysłu, a nie jako zestaw ćwiczeń do wykonania dla ucznia. Do tego muszą być spełnione pewne warunki, które tutaj postaram się zaprezentować. Jednym z nich jest refleksja na temat własnych doświadczeń szkolnych.

W tym miejscu potrzebna jest krótka informacja na temat samej refleksji. Najnowszy dokument Rady Europy związany z nauczaniem języków obcych to *Europejskie portfolio dla studentów (EPS) – przyszłych nauczycieli języków* (Newby i in. 2007). Podtytuł tego dokumentu brzmi: *Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*. Refleksja dotyczy własnych zachowań w szkole i umiejętności samooceny. Jak widzimy, już na wstępie podkreślona została rola refleksji i jej zdecydowana potrzeba. Nie jest moim zadaniem prezentowanie tutaj tego dokumentu. Polskie tłumaczenie tego właśnie Portfolio ukazało się w 2007 roku. Istotne dla nas jest to, że Autorzy rozpoczynają cykl refleksji właśnie przypomnieniem doświadczeń szkolnych przyszłego nauczyciela, tych pozytywnych i tych negatywnych. EPS wyjaśnia również istotę samej refleksji, dzieląc ją na osobistą i przemyślaną, czyli zmodyfikowaną po rozmowie z instruktorem i innymi studentami (2007: 13).

## 2. Doświadczenia szkolne oraz opinie nauczycieli na temat uczniów

Hélène Martinez (2008) słusznie zauważa, że większość badań na temat form kształcenia nauczycieli i ich efektywności koncentruje się tradycyjnie na tym, jak studenci – przyszli nauczyciele języków obcych widzą siebie w tej roli. Tymczasem, według Martinez, potrzebne jest spojrzenie wstecz, czyli na subiektywne doświadczenia studentów na początku ich nauki języka, ich doświadczenia jako uczniów. Najczęstszym bowiem przypadkiem obserwowanym podczas hospitacji lekcji studentów na praktykach pedagogicznych jest powracanie do ich czasów szkolnych i powielanie modelu zachowań ich nauczycieli języków. Studentom wydaje się to najbezpieczniejszą formą postępowania, zwłaszcza w sytuacjach stresowych. Ku zdziwieniu nauczycieli-

mentorów, niektórzy studenci potrafią skutecznie zapomnieć wszystko, czego się nauczyli podczas zajęć z dydaktyki języka obcego oraz podczas zajęć z psychologii i pedagogiki. Jest to naturalna reakcja w sytuacjach zagrożenia – odwołujemy się wtedy do najwcześniejszych doświadczeń zakodowanych w pamięci. Nowe sposoby postępowania na lekcji pojawiać się będą później, w miarę nabierania doświadczenia i pewności siebie. Niestety, u niektórych studentów stare nawyki będą wciąż brały górę, nawet w późniejszej pracy zawodowej i dlatego zdarzają się do tej pory nauczyciele, dla których metoda audio-lingwalna (czyli słuchowo-ustna) stanowi najbardziej innowacyjne osiągnięcie dydaktyki języków obcych.

Kształcenie przyszłych nauczycieli absolutnie nie powinno pomijać ich doświadczeń szkolnych. Jestem zdania, że wciąż poświęca się temu zagadnieniu zbyt mało uwagi. David Little, specjalista zajmujący się autonomią, sugeruje na przykład, że „nauczyciele języka obcego mogą odnosić większe sukcesy w promowaniu autonomii, jeśli ich własna edukacja zachęcała ich do samodzielnych i niezależnych działań” (1995: 180) (tłumaczenie własne). Warto z pewnością wspólnie ze studentami przeanalizować ich szkolne doświadczenia pod kątem, między innymi, rozwijania kreatywności oraz kształtowania samodzielności.

Wiadomo powszechnie, że nauczyciele posiadają określone opinie na temat samego nauczanego języka (np., że jest to język trudny), sposobów jego nauczania (np. najważniejsza jest gramatyka; uczeń nie może popełniać błędów; najważniejsze jest porozumiewanie się), a także samych uczniów. Socjolog Roland Meighan zasugerował, że istnieje co najmniej siedem różnych sposobów, według których nauczyciele kategoryzują uczniów. Te kategoryzacje są odbiciem ich indywidualnych poglądów na rzeczywistość i mają głęboki wpływ na ich postępowanie w klasie (Meighan i Meighan 1990, w Williams i Burden 1997: 57).

Niektórzy nauczyciele uważają, że uczniowie są z natury leniwi i oporni, a uczęszczają do szkoły tylko dlatego, że istnieje taki obowiązek. W konsekwencji, aby czegoś się nauczyli, nauczyciel musi stosować system nagród i kar, a najlepszą metodą nauczania jest proste przekazywanie wiedzy, inaczej – instruowanie. Oczywiście, znajdziemy takich uczniów w każdej klasie, ale z pewnością nie będą to wszyscy.

Drugim, chyba nawet bardziej popularnym poglądem na temat roli ucznia jest ten, że każdy z nich przychodzi do szkoły jako „puste naczynie” i powinien zostać tam napełniony wiedzą. Według tej koncepcji uczeń może przyjąć tylko tyle wiedzy i umiejętności, na ile pozwala mu poziom jego inteligencji wyrażonej za pomocą ilorazu inteligencji. Oczywiście, według wyznawców takich poglądów na temat roli ucznia, podobnie jak w poprzednim opisie, nauczanie będzie polegało na instruowaniu i przekazywaniu wiedzy. Nauczyciel taki jest zdania, że inteligencja ucznia jest zdeterminowana genetycznie i nie rozwija się w trakcie procesu edukacji. Nauczyciel nie ma więc na nią wpływu i w tej sytuacji nie warto inwestować sił i środków w

rozwój indywidualnych osobników, którzy i tak pozostaną na tym samym poziomie mentalnym.

Kolejną formą kategoryzacji jest traktowanie ucznia jako surowca, który można dowolnie kształtować. Z pewnością wiele jest prawdy w takim ujęciu rzeczywistości klasowej. Wielu z nas pamięta nauczycieli, znakomitych pedagogów, których postępowanie i poglądy miały wpływ na nas i na nasze dorosłe życie. Takie widzenie roli ucznia pozostaje w zgodzie z teorią interakcjonizmu społecznego (por. Lew Vygotsky 1978), według której znaczące osoby (ang. *significant others*) biorą czynny udział w kształtowaniu naszej osobowości. Niemniej jednak należy pamiętać, że zawsze istnieje niebezpieczeństwo ukształtowania osobowości ucznia według planów i zamierzeń nauczyciela, a wtedy może zagubić się jego indywidualność.

Przedstawianie ucznia jako klienta (to kolejna koncepcja) zwraca uwagę na jego potrzeby w uczeniu się języka i na zaspokojenie tych potrzeb. O ile tego rodzaju podejście daje się z powodzeniem zastosować w przypadku kursów języka profesjonalnego, o tyle na tzw. kursach ogólnych potrzeby językowe ucznia nie są dokładnie określone. Co więcej, możemy czasem zaobserwować brak aktywności uczniów na lekcji, ponieważ wyznają oni zasadę: „ja ci płacę/moi rodzice płacą podatki na twoją pensję – to ty mnie ucz!” . Nauczyciel widzący w uczniu klienta, który przyszedł nabyć określoną usługę, będzie się starał zaspokoić jego potrzebę w jak najbardziej atrakcyjny sposób, podobnie jak sprzedawca, który zachwala swój towar aby go jak najlepiej sprzedać. Wydaje się, że takie postępowanie może być korzystne dla obu stron, pod warunkiem, że uczeń będzie przejawiał aktywność.

Koncepcją alternatywną do wszystkich poprzednich może być traktowanie ucznia jako partnera i angażowanie go w podejmowanie decyzji dotyczących materiałów, podręczników oraz sposobów nauczania. Takie spojrzenie na rolę ucznia w klasie będzie służyło rozwojowi postaw autonomicznych.

Dwie ostatnie koncepcje (por. Williams i Burden 1997: 59) to te, gdzie nauczyciel traktuje ucznia jako odkrywcę. W pierwszej nauczyciel umożliwia uczniowi indywidualne odkrywanie świata, a w drugiej uczniowie jako członkowie grupy klasowej wspólnie decydują o sposobach prezentacji, materiałach, celach i potrzebach nauki języka. Nietrudno zauważyć, że dopiero trzy ostatnie podejścia do ucznia i jego roli w klasie wykorzystują jego/jej ambicje, potencjał intelektualny oraz kreatywność. W konsekwencji, taki uczeń, jeśli zdecyduje się zostać w przyszłości nauczycielem, będzie w postępowaniu z uczniami powielał swoje pozytywne doświadczenia lekcyjne. Gorzej, jeśli nauczycielem zostaje ktoś, kto w przeszłości doświadczał w szkole wyłącznie instruowania. Z pewnością wiele czasu zajmie takiemu nauczycielowi zmiana sposobu postępowania w klasie, o ile w ogóle uda się ten sposób zmienić. Kursy kształcące przyszłych nauczycieli powinny uwzględniać konieczność przedstawiania różnych opinii na temat roli ucznia oraz sugerować zmianę postawy, jeśli zachodzi taka potrzeba.

### 3. Koncepcje na temat nauczania języka

Z doświadczeń szkolnych przyszły nauczyciel może też przejąć różne poglądy na temat nauczania i uczenia się języka, które jednocześnie będą się wiązać z jego pojmowaniem istoty samego języka. Na przykład, Gow i Kember (1993), cytowani przez Williams i Burden'a (1997), podają przykłady dwóch głównych grup koncepcji na temat istoty procesu uczenia się. Pierwsza z nich może być nazwana *reproduktywną* i należą do niej następujące poglądy:

- uczenie się jest ilościowym przyrostem wiedzy;
- uczenie się polega głównie na zapamiętywaniu;
- uczenie się jest przyswajaniem faktów i procedur, które są zapamiętywane i mogą być wykorzystane w praktyce.

Druga grupa koncepcji może być określona jako *znaczeniowa* i należą do niej następujące poglądy:

- uczenie się jest konstruowaniem znaczenia;
- uczenie się jest procesem interpretacyjnym, którego celem jest rozumienie rzeczywistości;
- uczenie się jest jakąś formą zmiany zachodzącej w człowieku.

W konsekwencji, należy oczekiwać, że uczenie się języka będzie rozumiane zależnie od przyjmowanej ogólnej koncepcji całego procesu. Niektórzy uważają, na przykład, że w przyswajaniu języka najważniejsza jest umiejętność porozumiewania się; inni – że najważniejsze jest pamięciowe opanowanie reguł gramatycznych, a błędów językowych należy za wszelką cenę unikać. Te warianty podaje, naturalnie, w dużym uproszczeniu. Sporo też na ten temat pisze H. Douglas Brown w najnowszym, czwartym, wydaniu swojej słynnej książki pt. *Principles of language learning and teaching* (2000: 50). Istotne są też poglądy Marion Williams i Roberta Burden'a (1997: 61-62), którzy reprezentują konstruktivism społeczny i są zdania, że uczenie

- jest procesem złożonym;
- powoduje w człowieku określone zmiany;
- jest związane z tworzeniem nowego rozumienia świata, które jest osobiście znaczące dla uczącego się;
- może przyjmować różne formy;
- zawsze jest uzależnione od kontekstu;
- jest głównie rezultatem interakcji społecznej;
- nierzadko jest mediowane;
- u każdego uczącego się ten proces wygląda nieco inaczej;
- jest procesem zarówno kognitywnym jak i emocjonalnym;
- trwa przez całe życie (tłumaczenie własne).

Podobnie jak w przypadku doświadczeń związanych z rolą ucznia, kursy dla nauczycieli języków obcych powinny uwzględniać indywidualne opinie na temat istoty procesu uczenia się, charakteru procesu nauczania

oraz poglądy na temat samego języka. Na podstawie całego zestawu takich opinii doświadczeni edukatorzy będą mogli zaplanować działania utrwalające bądź naprawcze dla przyszłych nauczycieli.

Innym problemem w edukacji nauczycieli może być to, że obecnie promowane nauczanie zorientowane na ucznia nie jest przez niektórych studentów akceptowane. Według nich taka koncepcja nauczania jest niewygodna, ponieważ nie zgadza się z ich dotychczasowym widzeniem roli ucznia i nauczyciela w klasie. Niejeden student powie: „Nie po to przygotowuję się tyle lat do zawodu nauczyciela języka, znam bardzo dobrze swój przedmiot nauczania, potrafię dobrze przekazywać wiedzę i umiejętności, nauczono mnie odpowiedzialności za rezultaty ucznia, żeby teraz tak dużą część tej odpowiedzialności przekazać samym nauczanim. Czy rzeczywiście jest sens to robić? Czy faktycznie w takim razie nauczyciel jest potrzebny?”

Jednym z bardziej znanych wśród anglistów instrumentów do badania opinii na temat uczenia się języka jest tzw. BALLI, czyli *Beliefs About Language Learning Inventory* (zestaw opinii o uczeniu się języka), przygotowany przez Elaine Horwitz (1987). Występuje on w wersji dla uczniów i dla nauczycieli. Na podstawie tej ankiety można, między innymi, sprawdzić popularność takich stereotypowych opinii jak te, że dziewczęta lepiej uczą się języków niż chłopcy, dzieci są zdolniejsze językowo od dorosłych i szybciej się uczą, osoby uzdolnione matematycznie są również uzdolnione językowo, a w szkole jeszcze nikt nie nauczył się dobrze języka obcego. BALLI daje się łatwo przetłumaczyć na polski, nie jest ankietą zbyt długą, a ponieważ w większości pytań zastosowana została skala Likerta, daje się opracować statystycznie, jeśli zachodzi taka potrzeba. Nic nie stoi na przeszkodzie, żeby takiego zestawu opinii użyć na początku zajęć z dydaktyki języka obcego. Poglądy studentów mogą z powodzeniem stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat istoty procesu nauczania języka obcego. Samodzielna krytyczna analiza własnych opinii, wspomagana przez mentora lub edukatora, powinna poprowadzić studenta w kierunku autonomii nauczyciela.

Podsumowując, subiektywne teorie na temat uczenia się i nauczania języka mogą być użyte jako wstęp do kursu dydaktyki przedmiotowej. Mogą one posłużyć do rozwinięcia u przyszłych nauczycieli

- świadomości metakognitywnej siebie samego jako ucznia;
- świadomości metakognitywnej procesu uczenia się języka oraz
- świadomości istnienia i stosowania strategii uczenia się (Martinez 2008: 118).

Ta ostatnia umiejętność ma również szczególne znaczenie w rozwoju autonomii zarówno ucznia jak i nauczyciela.

#### 4. Teoretyczne podstawy subiektywnych koncepcji uczenia się i nauczania

Teorie podkreślające znaczenie subiektywnych doświadczeń przyszłych nauczycieli mają swoje uzasadnienie w postmodernistycznym (ponowoczesnym) rozumieniu świata i rzeczywistości. Donald Freeman (2002: 11) uważa, że „celem edukacji nauczyciela jest zrozumienie jego własnego doświadczenia” (tłumaczenie własne). Doświadczenie przyszłego nauczyciela jest, na przykład, rezultatem jego identyfikacji z określoną grupą społeczną. Ta identyfikacja ma z kolei wpływ na jego sposób myślenia oraz na zachodzące w nim procesy (Freeman 2002: 9). Ponowoczesność zmieniła także sposób rozumienia kontekstu. Tradycyjnie kontekst pojmowany jest jako to wszystko, co otacza dane zdarzenie. Postmodernistyczna wersja kontekstu przyjmuje, że jest on modyfikowany przez wielorakie znaczenia osobiste, będące rezultatem indywidualnych historii, przeżyć i wiedzy człowieka. Podobne podejście reprezentuje psychologia konstruktywistyczna. Freeman sugeruje, że tego rodzaju rozumienie kontekstu powinno stanowić punkt wyjścia dla edukacji przyszłych nauczycieli. Niezbędna jest bowiem refleksja nad przeszłością, aby wejść w przyszłość z umiejętnością krytycznej oceny własnych doświadczeń. W licznych badaniach cytowanych przez Penny Hacker i Gary’ego Barkhuizen’a (2008) studenci często dopiero po głębokiej analizie własnych doświadczeń i opinii przekonują się, że w istocie posiadają osobistą teorię nauczania języka. Teoria ta może się rozwinąć pod wpływem materiału kursowego, może ulec modyfikacji lub zostać zarzucona, gdyż okazuje się nieprzystająca do nowej rzeczywistości. Czasem nie zmienia się ona radykalnie, a tylko hierarchia wartości ulega przesunięciom.

#### 5. Autonomia nauczyciela jako konsekwencja refleksji

Jednym z pierwszych wyzwań dla młodego (początkującego) nauczyciela będzie wybór podręcznika, których dostępność na rynku dla każdego wieku i poziomu nauczania jest bardzo duża, szczególnie w przypadku kursów języka angielskiego. Pomóc w tym może, na przykład, skondensowany poradnik w języku polskim, pt. *Zanim wybierzesz podręcznik*, autorstwa Aleksandry Łuczak-Łomży oraz Eweliny Metery-Debaene. Jest to jedna z pierwszych autonomicznych decyzji, jakie nauczyciel powinien podjąć. Kształcenie nauczycieli powinno obowiązkowo zawierać moduł poświęcony ocenie podręczników oraz innych materiałów dydaktycznych, niezależnie od istnienia dostępnych na rynku poradników.

Po takiej wstępnej decyzji, dalsze postępowanie nauczyciela będzie uzależnione od jego rozumienia zagadnienia autonomii i od umiejętności refleksji. Vieira i inni (2008: 219) utożsamiają autonomię nauczyciela z krytyczną refleksyjnością i definiują ją jako „chęć i umiejętność radzenia sobie z ogranicze-

niami w obrębie wizji edukacji rozumianej jako uwolnienie i umocnienie osobowości” (tłumaczenie własne). Podobnie autonomię nauczyciela opisuje Jonathan Shaw (2008: 189). Dodaje on także, że rozumienie autonomii nauczyciela obejmuje również różne tradycje edukacyjne, np. badanie w działaniu (ang. *action research*) i praktyczną refleksję (ang. *nauczyciel jako refleksyjny praktyk – teacher as a reflective practitioner*). W celu rozwijania podejścia autonomicznego nauczyciel musi zacząć uważać uczniów za osoby warte jego starań i zaangażowania, a także warte zmiany opinii i wartości dotychczas wyznawanych. Nie jest to stan łatwy do osiągnięcia. Autonomia angażuje nauczyciela do ciągłego poszukiwania odpowiedzi na różne problemy pojawiające się w sytuacjach uczenia się i nauczania. Odpowiedzi często należy poszukiwać poprzez rozmowę z innymi nauczycielami oraz uczniami.

Niektóre czynniki mogą hamować rozwój autonomii nauczyciela. Są to, między innymi: polityka władz oświatowych, lokalnych i centralnych. Zauważam ostatnio coraz większe uzależnienie programów i materiałów nauczania od zawartości i formy egzaminów, np. maturalnych, z języka. Nauczanie „pod maturę” stanowi charakterystyczną cechę edukacji w ostatniej klasie szkoły średniej wyższego szczebla. Kolejnymi czynnikami mogącymi uniemożliwić rozwój autonomii nauczyciela są stosunki wewnętrzne w samej szkole, ideologie na temat poprawności nauczanego języka i jego form standardowych (np. brytyjski angielski czy amerykański), czy wreszcie metody i techniki nauczania, gdzie zespół przedmiotowy określa, co może być stosowane w klasie, a czego należy unikać (np. spotkałam się z całkowitą negacją stosowania tłumaczenia słownictwa na język polski). Niemniej jednak, zgodnie z tym, co twierdzą Vieira i inni (2008: 219), zawsze w edukacji nauczycielskiej należy podkreślać element nadziei, czyli wiary w możliwości. Należy uwierzyć, że jest możliwe odejście od edukacji jako reprodukcji w kierunku edukacji rozumianej jako transformacja. Przejście to nigdy nie jest jednak procesem zakończonym, prostym i łatwym. Wydaje się ono być raczej procesem chaotycznym i niepewnym. Nauczyciele znajdują się pod ciągłą presją różnych środowisk: władz szkolnych i lokalnych, uczniów i rodziców. Wciąż muszą dostosowywać się do pewnych ustalonych norm, pokonywać bariery biurokratyczne, poddawać się presji instytucji egzaminujących, walczyć z czasem i nierzadko z własnymi słabościami. Przechodzenie w kierunku edukacji rozumianej jako przekształcenie często przypomina płynięcie pod prąd, a nie z prądem. Niewielu nauczycieli na to stać. Starajmy się, aby było ich jak najwięcej.

Podsumowując, według Terry’ego Lamb’a (2008: 279) istnieją trzy komponenty, które są wyznacznikami wolności nauczycieli, i które są wymagane w każdej sytuacji, gdzie bierze się pod uwagę autonomię ucznia w powiązaniu z autonomią nauczyciela:

1. Nauczyciel powinien nauczyć się rozwijać autonomicznie jako profesjonalista poprzez krytyczną refleksję.
2. Nauczyciel powinien przygotowywać swoich uczniów do działań autonomicznych poprzez stwarzanie im przestrzeni edukacyjnej.



3. Nauczyciel powinien wprowadzać wartości i zasady, które popierają jego własną autonomię i autonomię jego uczniów.

Myślę, że jeżeli te trzy komponenty wprowadzimy do kursów przygotowujących nauczycieli do zawodu, to będziemy na dobrej drodze aby wykształcić pokolenie nauczycieli autonomicznych.

## BIBLIOGRAFIA

- Brown, H. D. 2000. *Principles of language learning and teaching*. White Plains: Longman.
- Freeman, D. 2002. „The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching”. *Language Teaching* 35. 1-13.
- Gow, L. i Kember, D. 1993. „Conceptions of teaching and their relationship to student learning”. *British Journal of Educational Psychology* 63. 20-33.
- Hacker, P. i Barkhuizen, G. 2008. „Autonomous teachers, autonomous cognition. Developing personal theories through reflection in language teacher education”, w: Lamb, T. i Reinders, H. (red.). 2008. 161-183.
- Horwitz, E. 1987. „Surveying student beliefs about language learning”, w: Wenden, A. i Rubin, J. (red.). 1987. 119-129.
- Lamb, T. 2008. „Learner autonomy and teacher autonomy. Synthesizing an agenda”, w: Lamb, T. i Reinders, H. (red.). 2008. 269-284.
- Lamb, T. i Reinders, H. (red.). 2008. *Learner and teacher autonomy. Concepts, realities and responses*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Little, D. 1995. „Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy”. *System* 23. 175-182.
- Łuczak-Łomża, A. i Metera-Debaene, E. 2002. *Zanim wybierzesz podręcznik*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Martinez, H. 2008. „The subjective theories of student teachers. Implications for teacher education and research on learner autonomy”, w: Lamb, T. i Reinders, H. (red.). 2008. 103-124.
- Meighan, R. i Meighan, J. 1990. „Alternative roles for learners with particular reference to learners as democratic explorers in teacher education courses”. *The School Field* 1. 61-77.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A -B, Jones, B., Komorowska, H. i Soghikyan, K. 2007. *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*. (tłumaczenie: Mirosław Pawlak). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Europejskie Centrum Języków Nowożytnych.
- Podgórska, J. 2008. „Cenzurka dla szkoły”. *Polityka* 25. 32-37.
- Shaw, J. 2008. „Teachers working together. What do we talk about when we talk about autonomy?”, w: Lamb, T. i Reinders, H. (red.). 2008. 187-203.

- Vieira, F., Barbosa, I., Paiva, M. i Fernandez, S. 2008. „Teacher education towards teacher (and learner) autonomy”, w: Lamb, T. i Reinders, H. (red.). 2008. 217-235.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wenden, A. i Rubin, J. (red.). *Learner strategies in language learning*. New York/London: Prentice Hall International.
- Williams, M. i Burden, R. 1997. *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Elżbieta Wiścicka*

*Uniwersytet Szczeciński*

---

POCZĄTKUJĄCY NAUCZYCIEL  
JĘZYKA OBCEGO. ANALIZA  
ZACHOWAŃ ORAZ PRÓBA ICH  
MODYFIKACJI Z UWZGLĘDNIENIEM  
SAMOBSERWACJI I SAMOREFLEKSJI

Inexperienced language teacher – behaviour modification  
through self-monitoring and self-reflection  
following behaviour analysis

In this article I present the findings of the study of pre-service English teachers' beliefs about foreign language teaching and teachers, in order to reveal factors that influence their behaviour during the teaching practice. The study, conducted with students of English philology over the course of an academic year, aimed at analysing the novices' beliefs, assumptions and knowledge, and the relation of these mental constructs to what they actually do in the language teaching classroom. The qualitative research adopted a methodological type of triangulation and is based on four sources: lesson plans, interviews, the novices' autobiographical assignments and a questionnaire. The data obtained from the four sources are analyzed and compared with reference to three research questions formulated as the guidelines for the enquiry. Finally, a model for novice teacher reflective training is suggested.

## 1. Wstęp

Dlaczego nauczyciele nauczają w taki, a nie inny sposób? W wielu przypadkach odpowiedź na to pytanie leży w chęci polepszenia jakości nauczania tak, aby odzwierciedlało ono modną na dany czas teorię efektywnego nauczania. Jednakże wydaje się, że troska o polepszenie praktyki nauczycielskiej tak, aby osiągnęła ona założony uprzednio rezultat powinna być zastąpiona dążeniem nauczycieli do stawiania się lepszymi i bardziej refleksyjnymi w stosunku do własnego procesu nauczania. W sferze moich zainteresowań

leży zrozumienie znaczenia profesjonalnego nauczania, które dla mnie jest nie tylko rezultatem zachowań nauczyciela, ale także świadomym doбором takich zachowań, które są bez wątpienia wyrazem doświadczenia, wiedzy i przekonań danego nauczyciela.

Przeprowadzone przeze mnie badania są badaniami jakościowymi o charakterze etnograficznym, w których zastosowałam triangulację metodologiczną (Strauss 1987; Nunan 1992; Freeman 1998). Wybór takiej metody uzasadniam możliwością zastosowania różnych technik zbierania danych, a także możliwością ich analizy, która oparta jest bezpośrednio na zebranych danych (ang. grounded approach). Badania zostały przeprowadzone na grupie 30 studentów trzeciego roku filologii angielskiej odbywających praktykę nauczycielską na Uniwersytecie Szczecińskim. Badania, które trwały przez cały okres trzeciego roku, objęły cztery narzędzia zbierania danych tj. sekwencja 10 planów lekcji z komentarzem studentów do każdej z nich, wywiady ze studentami, eseje biograficzne oraz kwestionariusz oceniający przydatność kursu metodycznego. Badania zostały podzielone na 4 etapy. *Etap pierwszy* obejmował analizę planów lekcji wraz z komentarzami, które studenci przedstawili po miesięcznej praktyce ciągłej. Potem nastąpił *etap drugi*, w którym zostały przeprowadzone wywiady ze studentami. *Etap trzeci* objął analizę autobiograficznych esejów studentów dotyczących zarówno ich doświadczeń jako osób uczących się języka angielskiego jak również wpływu tych doświadczeń na ich własne nauczanie. *Etap czwarty* nastąpił pod koniec semestru letniego, kiedy to studenci zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariusza dotyczącego przydatności całego kursu szkolenia metodycznego.

## 2. Etap pierwszy (plany lekcji i komentarze)

W wyniku analizy danych, etap pierwszy wyłonił cztery kategorie. *Proces nauczania* objął najczęściej wymieniane przez studentów zachowania lekcyjne, które odnosiły się do ról pełnionych przez nauczyciela, technik nauczania oraz podejścia do nauczania (patrz Tabela 1, 2 i 3).

Elementy kierowania lekcją	Liczba studentów 30
Poprawianie błędów wymowy	19
Podawanie jasnych poleceń	23
Informowanie uczniów o celu ćwiczenia	15
Praca w parach lub grupach	30
Stosowanie języka polskiego	25
Stosowanie tłumaczenia na język polski	29
Świadome pełnienie różnych ról przez nauczyciela	30

Tabela 1: Preferencje dotyczące wprowadzania elementów kierowania lekcją.

Elementy nauczania ukierunkowane na ucznia	Liczba studentów 30
Zachęcanie uczniów do wzajemnego poprawiania błędów	21
Dzielenie tych samych odczuć z uczniami (poprawa błędów)	25
Stosowanie różnych ćwiczeń	30

Tabela 2: Preferencje dotyczące wprowadzania elementów nauczania ukierunkowanych na ucznia.

Techniki nauczania	Liczba studentów 30
Gramatyka nauczana dedukcyjnie	26
Gramatyka nauczana indukcyjnie	4
Selektywne wykorzystanie ćwiczeń zawartych w podręczniku	14
Stosowanie różnych technik w nauce słownictwa	27

Tabela 3: Preferencje w stosowaniu technik nauczania.

Analiza pierwszej kategorii ukazuje, że studenci znają dobrze techniki nauczania, świadomie stosują różne role nauczyciela, w zależności od etapów lekcji i ugrupowań studentów, a także różnicują ćwiczenia w celu personalizacji nauczania. Jednakże nauczanie gramatyki odbywa się głównie metodą dedukcyjną, co odzwierciedla to, w jaki sposób studenci byli uczeni gramatyki w szkole. Jedna ze studentek napisała w swoim komentarzu, „nauczanie gramatyki w sposób indukcyjny jest na pewno bardziej interesujące dla uczniów, ale ponieważ ja byłam uczona w sposób dedukcyjny, to czasami wydawało mi się, że nie uczyłam gramatyki w ogóle”.

Refleksje dotyczące procesu nauczania	Liczba studentów 30
Odpowiednie zastosowanie technik nauczania i pomocy dydaktycznych	16
Kierowanie lekcją	20
Poprawa błędów	13
Utrzymanie dyscypliny	3
Monitorowanie uczniów	12
Metody nauczania	11

Tabela 4: Preferencje dotyczące refleksyjnego podejścia do procesu nauczania.

Refleksje studentów w postrzeganiu siebie jako nauczycieli	Liczba studentów 30
Zdolność do analizy i wykorzystania wcześniej nabytego doświadczenia	16
Skoncentrowanie uwagi na realizacji planu lekcji bardziej niż na uczniach	28
Zachowanie nauczyciela w klasie	12
Poprawność językowa nauczyciela	7
Błędy językowe popełniane przez nauczyciela	10

Czas wypowiedzania się nauczyciela	8
Zrozumienie odczuć uczniów	19
Stosowanie korygowania błędów przez uczniów	7

Tabela 5: Preferencje dotyczące refleksji studentów w postrzeganiu siebie jako nauczycieli.

Refleksje studentów dotyczące uczniów	Liczba studentów 30
Akceptowanie potrzeb uczniów	9
Poprawa błędów przez uczniów wzmacnia odpowiedzialność za proces uczenia się	4
Ćwiczenia ukierunkowane na uczniów są bardziej angażujące	3
Zdolność uczniów do uczenia się	5
Pewność siebie u uczniów jako czynnik wspomagający uczenie	7

Tabela 6: Preferencje dotyczące refleksji studentów na temat uczniów.

*Refleksyjność nauczyciela* objęła refleksyjne uwagi studentów dotyczące ich własnego uczenia się. Analiza refleksyjności studentów ukazuje, że jest ona ograniczona i raczej zawężona do refleksji studentów nad swoimi zachowaniami jako nauczyciela, organizacji lekcji i metod nauczania (patrz Tabela 4, 5 i 6). *Mocne i słabe* strony studentów – objęte zostały te aspekty nauczania, z których studenci byli zadowoleni oraz te, które studenci pragnęli polepszyć. Należy stwierdzić, że takie aspekty nauczania jak: kreatywność, przyjazne stosunki z uczniami, traktowanie uczniów partnersko, utrzymanie dyscypliny to dla większości studentów ich mocne strony.

Mocne strony	Słabe strony
Kreatywność	Planowanie lekcji*
Dyscyplina	Kryteria oceny
Lekcja spójna/dobre przygotowanie do lekcji*	Ćwiczenia interesujące dla wszystkich
Przyjazne stosunki z uczniami	Poprawa błędów*
Zredukowane stosowanie języka polskiego*	Zachowanie większej równowagi w prezentowanych ćwiczeniach
Zrozumienie odczuć uczniów	Praca uczniów w grupach
Nauczyciel umiejętnie dopasowuje ćwiczenia do etapów lekcji	Równomierne rozdzielenie uwagi*
Elastyczność nauczyciela w czasie lekcji*	Uczenie gramatyki/słownictwa
Traktowanie uczniów partnersko	Logiczne łączenie etapów lekcji
Stosowanie pomocy dydaktycznych i technicznych środków nauczania *	Wykorzystanie czasu lekcji*
Różnorodność ćwiczeń	Dawanie poleceń*

Tabela 7: Mocne i słabe strony studentów (gwiazdki oznaczają, że dane aspekty są dla jednych studentów ich mocnymi stronami, a dla drugich słabymi).

### 3. Etap drugi (wywiady)

Analiza danych dotyczących etapu drugiego, wyłoniła następujące kategorie:

*Źródła pomysłów* (dotyczących nauczania)

- własne pomysły nauczyciela oraz zdrowy rozsądek;
- praktyka obserwacji (ang. apprenticeship of observation (Lorite 1975);
- praktyka nauczycielska;
- wiedza nabyta w trakcie kursu metodycznego;
- rozmowy przeprowadzane z bardziej doświadczonymi nauczycielami;
- Internet.

*Polepszanie procesu nauczania*

- analiza błędów;
- analiza nabytego doświadczenia i monitorowanie własnego nauczania;
- udział w konferencjach i kursach językowych;
- ulepszanie technik nauczania (gramatyki, słownictwa, wymowy).

*Pomoc nauczyciela dla uczniów*

- wyrozumiały słuchacz, dostępny także po lekcji;
- zaangażowany w pracę uczniów;
- chętny do dzielenia się swoimi doświadczeniami.

*Zadowolenie z nauczania języka*

- praktyka nauczycielska jest interesującym i korzystnym doświadczeniem;
- rozwój własnej osobowości, nabycie pewności siebie i odpowiedzialności za proces nauczania;
- pozytywny stosunek uczniów i ich uznanie.

*Aspekty nauczania, które powinny być ulepszone*

- techniki nauczania;
- komunikacja ukierunkowana na ucznia;
- kierowanie lekcją.

Przy bliższym spojrzeniu na pięć kategorii, jakie wyłoniły się w wyniku analizy wywiadów ze studentami, na szczególną uwagę zasługuje powstanie istotnej różnicy pomiędzy czterema pierwszymi kategoriami (źródła pomysłów, polepszanie procesu nauczania, pomoc nauczyciela dla uczniów, zadowolenie z nauczania języka), a kategorią piątą, dotyczącą aspektów, które powinny być ulepszone, bądź poprawione. Problemy w nauczaniu, które studenci wymieniają, dotyczą wyłącznie kierowania lekcją i jej organizacji. Obserwacja ta jest bardzo istotna, ponieważ uwypukla tendencję studentów do skoncentrowania się na wiedzy proceduralnej gdyż rutynowe zachowania w klasie nie zostały przez nich opanowane w sposób zadowalający. W związku z tym, bardzo trudno jest określić znaczenie, jakie mają pierwsze cztery kategorie dla studentów w ich rozwoju profesjonalnym. Może być tak, że „przekonania i poglądy wyrażane werbalnie nie są identyczne z pojęciami, które ma

się w umyśle, a także mogą mieć one niewiele wspólnego z tym, co ma miejsce w rzeczywistości" (Virta 2002: 697). Może być też i tak, że niektóre wypowiedzi studentów są tendencyjne, ponieważ stanowią, w ich pojęciu, przykład wyrażania pedagogicznie poprawnych poglądów.

#### 4. Etap trzeci (eseje autobiograficzne)

Informacja zawarta w esejach autobiograficznych ukazuje przede wszystkim dużą motywację i pozytywny stosunek do nauki języka angielskiego. Studenci jasno przedstawiają swoje przekonania i poglądy dotyczące uczenia się i nauczania języka angielskiego, które ukształtowały się w wyniku wieloletniej nauki tego języka w różnych sytuacjach i uwarunkowaniach. Większość z wypowiedzi przedstawia przykłady złego nauczania języka angielskiego, szczególnie w szkołach państwowych, i przykłady dobrego nauczania na lekcjach i kursach prywatnych.

W poniższych przykładach studenci przedstawiają wysoki poziom świadomości dotyczący sposobu, w jaki byli uczeni:

Moi nauczyciele zmieniali się trzy razy. Ten, który nas uczył przez dwa lata bardzo słabo znał język angielski i nie potrafił nauczyć mnie tego, co chciałam. Jego lekcje były całkowicie oparte na monotonnym wykonywaniu ćwiczeń z podręcznika. Nigdy w życiu nie dopuszczę do tego, żeby moi uczniowie nie czuli do mnie respektu, ponieważ słabo znam język angielski. Trzeba robić wszystko, żeby być dobrym.

To był bardzo wymagający nauczyciel, który umiał mnie zmotywować do pracy. Cztery lata intensywnego uczenia się języka spowodowały, że przywykłam do jej metod nauczania, a także wypracowałam własne strategie uczenia się. Teraz mogę zaobserwować wpływ, jaki miał ten nauczyciel na to jak ja uczę innych.

Zaczęłam się uczyć języka angielskiego już w szkole podstawowej. Teraz widzę, że nauczyciele, którzy mnie uczyli nie mieli żadnego metodycznego przygotowania. Pamiętam, że przychodziłam na lekcje angielskiego ze strachem, że będę pytana z odmiany czasowników, oceny były wystawiane na podstawie ilości błędów, które zrobiłam.

Jeśli zaś chodzi o efektywne i nieefektywne nauczanie, to ja sama jestem przykładem tego, że nawet, jeśli uczą nas źli nauczyciele, to można się czegoś nauczyć. Powinno się dążyć do wyznaczonego przez siebie celu nawet, jeśli nauczyciel nam w tym nie pomaga. Na przykładzie własnego doświadczenia wiem, czego ja jako nauczyciel nie powinnam robić.

Ostatni przykład jest szczególnie interesujący, ponieważ jest jedyną wypowiedzią, która ukazuje, że studentka jest świadoma różnic, jakie istnieją pomiędzy jej oczekiwaniami związanymi z uczeniem, a realiami szkoły.



Moje doświadczenie [jako ucznia języka angielskiego] nauczyło mnie, czego nie należy robić jako nauczyciel, i ta wiedza jest dla mnie bardzo ważna. Łatwo było krytykować lekcje prowadzone przez moich dawnych nauczycieli, ale teraz wiem ile wysiłku trzeba włożyć, żeby lekcja była efektywna i ciekawa. Dano mi też wskazówki, jak mam rozwiązywać problemy, a nie gotowe odpowiedzi. Dlatego też moje lekcje opieram na wiedzy, jaką zdobyłam na kursie metodycznym, a nie na moich własnych wyobrażeniach, które mogą być błędne.

Wypowiedź ta jest szczególnie ważna, ponieważ w swojej wypowiedzi studentka wykazuje otwartość na wiedzę, jaką zdobyła na kursie metodycznym i jest gotowa użyć jej we własnym procesie nauczania. Tego rodzaju postawa stoi w sprzeczności z postawą, jaką wykazuje większość początkujących nauczycieli, którzy z reguły wybierają pewne, korzystne ich zdaniem, cechy i zachowania swoich byłych nauczycieli i w ten sposób kształtują obraz idealnego nauczyciela, jakim chcieliby w przyszłości być.

Rezultaty przeprowadzonych badań ukazują złożony i wielowątkowy charakter procesu uczenia, uczenia się i nauczania przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Cechą charakterystyczną badanej grupy studentów jest to, że mają oni silnie ugruntowany obraz siebie jako nauczyciela i tego jak ma wyglądać proces nauczania i uczenia się. Ten bardzo określony sposób postrzegania procesu nauczania został uformowany w trakcie nauki własnej studentów w szkole i stanowi swoisty „filtr”, który stosują oni podczas kursu przygotowującego do zawodu, jak i w trakcie całego okresu kształcenia akademickiego. Istotną cechą zachowań studentów w trakcie kursu przygotowawczego jest ciągła próba szukania potwierdzenia dla swoich własnych przekonań i osobistego podejścia do nauczania języka. Starają się oni raczej dopasować kurs do swojego sposobu postrzegania nauczania, niżeli próbować zmienić lub zrekonstruować swoje własne podejście do zagadnień poruszanych na kursie. Należy też podkreślić, że studenci charakteryzują się bardzo małym stopniem refleksji. Analiza własnych zachowań, a także zachowań uczniów przychodzi im z trudem, mają też problemy z werbalizacją swoich odczuć i uzasadnieniem własnych reakcji. Przeprowadzone badania wykazują też, że studenci różnią się między sobą pod tym względem. Niektórzy z nich są lepszymi obserwatorami niż inni.

Pomimo, że droga rozwoju każdego z badanych studentów była inna i każdy z nich różni się pod względem zachowań w klasie, przeprowadzone badania ujawniły szereg wspólnych cech charakteryzujących początkujących nauczycieli. Po pierwsze, mają oni trudności z odniesieniem programu kursu przygotowawczego do praktyki w szkole. Zagadnienia teoretyczne postrzegają jako zbyt akademickie, nie mające odniesienia w praktyce. Szczególną wagę przywiązują do działań praktycznych, różnego typu strategii i technik pomocnych w organizacji lekcji i utrzymaniu dyscypliny. Z trudem przychodzi im zaakceptowanie faktu, że w nauczaniu nie ma jasnych odpowiedzi „tak” lub „nie”, i że wiele decyzji nauczyciela zależy w dużej mierze od sytuacji, w jakiej

uczy. Po drugie, przeprowadzone badania wykazały brak spójności pomiędzy planami lekcji i ich analizą a wypowiedziami studentów podczas wywiadu. Zaobserwowana przeze mnie niezgodność może mieć dwójakie przyczyny. Może ona wynikać z tendencji do pokazania, że przyjmuje się i akceptuje poglądy prowadzącego wywiad, podczas gdy w istocie są one różne. Może też wynikać z faktu, że studenci wyobrażają sobie, że uczą w określony sposób, co faktycznie nie ma miejsca. Po trzecie, wyobrażenie siebie jako nauczyciela jest ściśle związane z obrazem siebie w roli ucznia; istnieje ściśle powiązanie pomiędzy biografią studenta a jego stosunkiem do kursu przygotowawczego.

Na podstawie powyższych rozważań możliwe stało się wskazanie trzech elementów, których modyfikacja może zasadniczo wpłynąć na rozwój zawodowy przyszłych nauczycieli:

1. Nauczyciele-praktykanci mają wyobrażenie o sobie jako nauczyciela powiązane ściśle z doświadczeniami z okresu uczenia się języka i wyobrażeniami o sobie jako uczniu.
2. Nauczyciele-praktykanci przykładają nadmierną wagę do prowadzenia i organizacji pracy w klasie kosztem efektywnego nauczania.
3. Nauczyciele-praktykanci wykazują się niewielką refleksją na temat nauczania i potrzeb uczniów.

Ponieważ świadomość, autorefleksja i samoobserwacja mają szczególny wpływ na modyfikację zachowań nauczyciela, dlatego postanowiłam zaproponować autorski *schemat refleksyjnego kształcenia przyszłych nauczycieli języka obcego*. Schemat ten jest oparty na czterech elementach, które w świetle przeprowadzonych badań okazały się zasadnicze w rozwoju refleksyjnego myślenia nauczycieli-praktykantów. Są to: *wiedza wyuczona, wiedza oparta o doświadczenie, świadomość językowa nauczyciela, autonomia nauczyciela*. Wdrożenie nauczycieli-praktykantów do refleksyjnej analizy wiedzy wyuczonej i wiedzy opartej na doświadczeniu może ułatwić zastosowanie wiedzy teoretycznej w nauczaniu języka obcego. Natomiast *trening strategiczny* pogłębi refleksyjny stosunek do wiedzy językowej i kompetencji językowej i doprowadzi do lepszego zrozumienia słabych i mocnych stron nauczyciela w tym zakresie. Taka świadomość własnych możliwości może prowadzić do polepszenia jakości uczenia języka i większej pewności siebie w procesie nauczania. Natomiast autonomiczne zachowania nauczyciela prowadzą nie tylko do większej pewności w nauczaniu, ale także kształtują postawę odpowiedzialności za podejmowane decyzje w klasie.

Mam nadzieję, że przedstawiony schemat przyczyni się do wdrożenia refleksyjnego podejścia do uczenia się i nauczania przyszłych nauczycieli i przygotuje ich do wyzwań, z jakimi niewątpliwie będą musieli się zmierzyć w swojej przyszłej pracy zawodowej. Ponadto, zaproponowany schemat może być pomocny dla nauczycieli akademickich w ich własnej pracy z przyszłymi nauczycielami języków obcych, w szczególności w zakresie promowania zachowań autonomicznych studentów na zajęciach uniwersyteckich.

## BIBLIORAFIA

- Freeman, D. 1998. *Doing teacher research*. Boston: Heinle & Heinle.
- Lortie, D. 1975. *School teacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nunan, D. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Virta, A. 2002. „Becoming a history teacher: Observations on the beliefs and growth of student teachers”. *Teaching and Teacher Education* 18. 687-698.



*Małgorzata Adams-Tukiendorf*  
*Uniwersytet Opolski*

---

## TECHNIKA STRIDE JAKO NARZĘDZIE WSPIERAJĄCE REFLEKSYJNOŚĆ NAUCZYCIELA

### STRIDE as a technique encouraging reflective teaching

STRIDE is a modern technique derived from a British trend of training and coaching. The main purpose of the technique is to lead a client/teacher through a process of reflection using a six step focused analysis, which results in making the teacher aware of both their strengths and the problem areas as well as making them discover potential ways of reaching set goals. STRIDE is an acronym of six words that represent the six steps in the technique. Strengths are those aspects of own life (personal and professional) that support the teacher. Target is what the teacher wants to achieve – their goal. Reality is the current situation. Ideas are possible ways of reaching own goal, of changing the situation. Decision is choosing one possible way of making a difference while Evaluation is establishing the level of dedication to pursue that way and assessing the effectiveness of own conduct. The advantage of the technique lies in its simplicity and clear structure which makes it easy to use it in the process of self-reflection. The aim of this article is to encourage reflective teaching among teachers of foreign languages and present the particular steps of the STRIDE technique as a tool that facilitates the process of reflection.

### 1. Wstęp

W ostatnich latach w edukacji w Europie i w Stanach Zjednoczonych obserwuje się rosnące zainteresowanie osobą nauczyciela, w odróżnieniu od tendencji lat 80-90, kiedy to najważniejszy był uczeń i jego potrzeby w klasie. Wśród wielu nurtów psychologicznych i pedagogicznych, które oferują cenne wskazówki, jak poprawić jakość pracy nauczyciela, moją uwagę zwrócił młody nurt zwany *coachingiem* (por. Whitmore 1992; Whitworth i in. 2007), który jako

taki znany jest w literaturze już od lat 80tych XX wieku, jednak większe zainteresowanie tym nurtem obserwuje się od przełomu wieków, czyli od raptem kilku lat. Choć jego początki można znaleźć w pracy trenerów ze sportowcami, obecnie coaching znajduje zastosowanie w edukacji, biznesie i różnych organizacjach szczególnie w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii<sup>1</sup>.

*Coaching* to forma pracy nad rozwojem zawodowym czy osobistym, w której skupiamy się na wypracowaniu nowej umiejętności czy nowego reagowania i praktycznego zastosowania tej umiejętności czy sposobu reagowania. Coaching bazuje mocno na założeniach psychologicznych pracy z indywidualnym klientem, a uwaga skupia się na rozwiązaniach a nie na problemie. Wśród nurtów psychologicznych, z których coaching czerpie, można wymienić terapię poznawczą (ang. *cognitive therapy*), terapię skupioną na rozwiązaniu (ang. *solution focused brief therapy*), psychosyntezę (ang. *psychosynthesis*), psychologię pozytywną (ang. *positive psychology*), czy dynamiczną psychologię społeczną. Do wiodących teorii, na których coaching się opiera należy teoria Gestalt, której głównym celem jest rozwijanie samoświadomości. Główne założenia tej teorii mówią o życiu tu i teraz, o doświadczaniu rzeczywistości zamiast wyobrażania jej sobie, o wyrażaniu siebie zarówno w aspektach pozytywnych, jak i negatywnych (poszerzanie świadomości siebie), o braniu całkowitej odpowiedzialności za swoje czyny, myśli i uczucia (Wilson 2008: 42).

Coaching tradycyjny oparty jest na współpracy dwóch osób – jedna z nich pełni rolę coach'a, czyli kogoś, kto wspiera proces refleksji najczęściej poprzez aktywne słuchanie i zadawanie celnych pytań, a druga to osoba, która chce świadomie przejść przez proces refleksji nad wybraną sytuacją czy problemem z zamiarem dokonania zmiany (por. peer coaching wśród nauczycieli w: Richards i Farrell 2005; Farrell 2007). Jednak znając stosowane w coachingu techniki, można też przejść przez refleksję samodzielnie (ang. *self-coaching*). Jak mówi Rowan (2008), refleksja to kontakt ze sobą, rozmowa z samym sobą, przyglądanie się sobie własnymi oczami a nie oczami innych, a self-coaching to właśnie forma takiej rozmowy<sup>2</sup>.

W coachingu najważniejsze jest to, aby skupić się na celu, patrzeć w przyszłość i działać w jej kierunku (Whitmore 1992; Wilson 2007). Dla otrzymania pełni obrazu analizuje się sytuację obecną z jej pozytywnymi i nega-

<sup>1</sup> Stowarzyszenia regulujące działania coach'ów to: Association for Coaching: [www.associationforcoaching.com](http://www.associationforcoaching.com), International Coach Federation: [www.coachfederation.org](http://www.coachfederation.org) oraz European Mentoring and Coaching Council: [www.emccouncil.org](http://www.emccouncil.org).

<sup>2</sup> Dla lepszego zrozumienia czym coaching różni się od innych form pracy nad procesem refleksji podaję porównawcze definicje: *counselling*: zwrócenie uwagi na trudne sytuacje, szukanie przyczyn w przeszłości, pozwolenie osobie na wyrażenie swoich emocji, szczególnie jeśli przeżycia były traumatyczne; *mentoring*: szybka interwencja mentora-eksperta, zwykle naprawcza; mentor daje odpowiedzi na pytania, sugeruje co robić; *coaching*: skupienie na 'tu i teraz', zwrócenie uwagi na to, co wspiera osobę klienta w drodze do celu; klient sam dochodzi do zrozumienia własnej sytuacji, do odkrycia ograniczających go czynników i sam decyduje, jak rozwiązać swój problem.

tywnymi aspektami, natomiast w ogóle nie rozpatruje się i nie analizuje się przeszłości, bo uważa się to za ograniczające proces dokonywania zmiany. Wśród głównych założeń samego już coachingu wyróżnia się postawę wspierającą (nie krytykuj, nie oceniaj), wiarę, że ludzie mają w sobie odpowiedzi na nurtujące ich pytania (ważne jest więc, jakie pytania się zadaje), postawę pozytywną (istnieją rozwiązania do wszystkich problemów), bazowanie na mocnych stronach (budowanie i utrzymanie poczucia własnej wartości), rozbijanie dużych celów na mniejsze kroki oraz podnoszenie poprzeczki, aby można wyjść poza własne ograniczenia i rozwijać się na wyższym poziomie świadomości (świadomość siebie pozwala poprawić wyniki) (por. Thomas 2005: 15-16).

W coachingu wykorzystuje się wiele różnych technik, które wspierają proces refleksji. Dla celów tego artykułu wybrałam STRIDE, ponieważ jest to prosta i bezpieczna technika przechodzenia przez kolejne etapy pracy nad czymś trudnym – nad wprowadzaniem zmiany w naszym życiu – zawodowym czy prywatnym.

## 2. STRIDE jako technika wspierająca proces refleksji

STRIDE to nowoczesna technika wywodząca się z brytyjskiego nurtu trenowania i coachingu (Thomas 2005). Polega ona na przeprowadzeniu klienta (tu: nauczyciela) przez sześć kroków analizy sytuacji problemowej, co prowadzi go między innymi do uświadomienia sobie zarówno swoich mocnych stron oraz problemu, z którym się boryka, jak i do rozważenia potencjalnych sposobów na jego rozwiązanie. Z angielskich słów określających te sześć kroków prowadzących do rozwiązania problemu powstał akronim STRIDE (patrz Rysunek 1). Aby proces refleksji przebiegał sprawnie, opracowano zestaw pytań do każdego komponentu, aby ukierunkować uwagę w danym kroku (patrz Załącznik). Dla zilustrowania poszczególnych kroków podam przykład praktycznego przełożenia omawianej teorii. W przykładowej sytuacji nauczyciel z 7-letnim stażem ma problem z utrzymaniem dyscypliny w jednej klasie, którą przejął po swoim koledze. Ponieważ problem jest nurtujący, nauczyciel postanawia zanalizować tę sytuację z zamiarem wprowadzenia jakiejś zmiany, aby poprawić warunki swojej pracy i relacje z klasą.

### 2.1. Krok 1 – Mocne strony (*Strengths*)

Pierwszy krok analizy sytuacji to zwrócenie uwagi na mocne strony lub zalety nauczyciela (ang. *strengths*), które wspierają go w życiu codziennym (osobistym czy zawodowym). Mogą to być jego własne cechy, konkretne inne osoby, czy sytuacje, które przyczyniają się do osiągania sukcesu. Jest to istotny krok, gdyż powoduje podniesienie samooceny i tworzy bazę, na której opierają się dalsze kroki procesu refleksji. Warto podkreślić, że choć model techniki STRIDE wydaje się wskazywać na linearność procesu, jest on raczej procesem spiral-

nym, podczas którego nauczyciel w każdej chwili może wrócić do kroku pierwszego i zakotwiczyć się w swoich mocnych stronach. Jest to szczególnie ważne, kiedy wchodzimy w krok 3 i skupiamy uwagę na tym, co nie wychodzi, z czym sobie nie radzimy. Strengths to komponent, który ma wskazywać na zasoby dostępne nauczycielowi, które można wykorzystać do rozwiązania problemu (por. Turnbull 2007). Nasz przykładowy nauczyciel zastanawia się, co osiągnął do tej pory, jakie odniósł sukcesy i co się do tego przyczyniło. Przywołuje w pamięci swoją pracę z innymi klasami, w których problem dyscypliny się nie pojawił i z perspektywy określa, co pomaga mu w utrzymywaniu takiego stanu. Okazuje się, że nauczyciel ma wysokie kwalifikacje, systematycznie przygotowuje się do pracy i regularnie korzysta z wcześniej opracowanych materiałów, które trzyma w segregatorach. Są to czynniki wyraźnie wspierające jego pracę. Natomiast pojawia się spostrzeżenie, że choć jego sposób uczenia w różnych klasach jest taki sam, reakcje tych klas są inne. Jest to punkt zwrotny w procesie refleksji.

STRENGTHS	SILA
TARGET	TWÓJ CEL
REALITY	RZECZYWISTOŚĆ
IDEAS/OPINIONS	INICJATYWA/OPINIE
DECIDE/COMMIT	DECYZJA/ZAANGAŻOWANIE
EVALUATE	EWALUACJA

Rysunek 1: Model techniki STRIDE (Thomas 2005: 22).

## 2.2. Krok 2 – Cel (*Target*)

Drugi krok to określenie celu do osiągnięcia (ang. *target*). Nauczyciel uzmysławia sobie, co chciałby zmienić i werbalizuje ten cel, używając pozytywnych słów odnoszących się do teraźniejszości. Nasz przykładowy nauczyciel może sformułować następujący cel: *Zwracam uwagę na potrzeby moich uczniów i dostosowuję sposób uczenia do ich preferencji*. Tutaj istotne jest, aby zadać sobie pytanie, na ile obrany cel jest faktycznie tym, co chcemy osiągnąć<sup>3</sup>. Na przykład, warto zwrócić uwagę na to, ile razy i jakimi sposobami nauczyciel wcześniej próbował rozwiązać problem dyscypliny w tej klasie. Jeśli robił to kilkakrotnie i nie osiągnął żadnych znaczących efektów, jest duże prawdopo-

<sup>3</sup> Określ swoją gotowość do realizacji tego właśnie celu na skali od 1 do 10, gdzie 1 oznacza brak gotowości, a 10 pełną gotowość. Jeśli Twój wynik jest powyżej 6 (powyżej 60% gotowości), masz dużą szansę na osiągnięcie tego celu.



dobieństwo, że jego motywacja do podjęcia kolejnej próby wprowadzenia jakiejś zmiany czy poprawienia sytuacji będzie znikoma. Jeśli nauczyciel nie jest przekonany, że robienie czegokolwiek w kierunku poprawy sytuacji zmieni cokolwiek, szansa na powodzenie jest mała. Często jest tak, że tworzymy sobie cel, ale w rzeczywistości nie jesteśmy wewnętrznie gotowi na to, by dążyć do jego realizacji. Jeśli nie mamy wewnętrznej gotowości, dalsze kroki nie pomogą nam w dojściu do celu. Warto przemyśleć wtedy, co tak naprawdę chcemy osiągnąć, na czym nam tak naprawdę zależy i określić nowy cel lub rozbić główny cel na mniejsze cele i zająć się nimi osobno. Natomiast jeśli taką gotowość już mamy, to dalsze kroki analizy pozwolą usystematyzować sposób jego realizacji. To dobry moment, aby przejść do następnego kroku, aby przeanalizować sytuację obecną, skupiając się na szczegółach, i określić rzutujące na nią czynniki.

### 2.3. Krok 3 – Obecna sytuacja (*Reality*)

Trzeci krok to analiza obecnej sytuacji (ang. *reality*). Nauczyciel zastanawia się, co go ogranicza, co mu przeszkadza, jakie zauważa symptomy problemu oraz czego do tej pory próbował w kierunku dokonania zmiany czy rozwiązania problemu, a co z jakichś przyczyn nie dało satysfakcjonujących efektów.

W przypadku naszego nauczyciela borykającego się z niezdyscyplinowaną klasą ważne jest zwrócenie uwagi na to, jaka jest sytuacja obecna, jak wygląda niezdyscyplinowana klasa (przejawy braku dyscypliny), jak często poszczególne symptomy się pojawiają i w jakich okolicznościach, co może doprowadzić do ujawnienia, jakie mogą być prawdopodobne przyczyny takiego zachowania. Zastanawiając się, gdzie tak naprawdę leży problem, nauczyciel może połączyć powtarzające się reakcje swoje czy innych osób i dostrzec ukryte powody. W przypadku nauczyciela mającego problem z klasą, może się okazać, że uczniowie są niezdyscyplinowani (robią dużo szumu, nie zwracają uwagi na słowa nauczyciela, spóźniają się, itp.), ponieważ na przykład czują się znudzeni lub zdezorientowani sposobem realizacji tematu przez nauczyciela, ale odwracają uwagę od prawdziwego powodu poprzez takie, a nie inne zachowanie. Ujawnienie takiego powodu reakcji uczniów może uświadomić nauczycielowi zupełnie nową perspektywę i pozwolić na lepsze zrozumienie tego, co się dzieje w klasie. Niemniej samo zdanie sobie sprawy z tego, jak wygląda obecna sytuacja nie wystarcza. Warto uświadomić sobie też te czynniki, które mogą hamować chęć zmiany tej sytuacji.

McDermott (2007) sugeruje, że jednym z powodów, które powstrzymują nas od wprowadzenia zmiany są aspekty pozytywne, których doszukujemy się w obecnej sytuacji. Autor podaje przykład osoby palącej papierosa, która widzi w paleniu sposób na relaks, czas dla siebie, itp. Mając przed sobą wizję utraty tych wszystkich walorów po rzuceniu nałogu, palacz zwykle rezygnuje ze zmiany sytuacji, bojąc się, że utraci całą przyjemność, z którą powiślał palenie. McDermott (2007) tłumaczy, że uświadomienie sobie, ile w obec-

nej sytuacji jest pozytywowo pozwoli nam zrozumieć opór przed nowym, opór przed zmianą. W jego przekonaniu zmiana nie musi powodować rezygnacji z tego, co dobre – wystarczy, że jeden sposób generujący w nas aspekty pozytywne (np. organizowanie czasu dla siebie, aby zapalić) zamienimy na inny – równie przyjemny, a znacznie zdrowszy. W naszej przykładowej sytuacji nauczyciel może sobie zdać sprawę, że stosuje takie same techniki nauczania w tych różnych klasach, ponieważ to ułatwia mu pracę i oszczędza jego czas na przygotowywanie lekcji. Wystarczy, że raz opracuje on temat i sposób jego realizacji w klasie, a potem może go realizować wielokrotnie, pracując z różnymi grupami. Jest to bardzo wygodne. Czynnikiem wygodnym może w tej sytuacji być silnym czynnikiem blokującym wprowadzanie jakichkolwiek zmian (por. analizę pola sił psychologicznych wg Kurta Lewina<sup>4</sup> w np. Aronson i in. 2006). Postrzeganie uczniów jako indywidualnych jednostek z indywidualnymi potrzebami może wprowadzić zamieszanie – jak uczyć, kiedy każda klasa jest inna z założenia? Uzmysłowienie sobie stanu rzeczy może być zniechęcające. W tej fazie procesu refleksji ważne jest, aby w trudnym momencie analizy obecnej sytuacji wracać do mocnych stron (*Strengths*) (*Mam wysokie kwalifikacje. Potrafię opracować ciekawe lekcje. Jestem systematyczny*), aby samoocena nie została znowu osłabiona. Ważne jest też, aby nie poprzestać na negatywnym myśleniu, że i tak nic się nie da zrobić, tylko pójść krok dalej i zastanowić się co zrobić, żeby uwzględniając różne potrzeby uczniów nie tracić cennego czasu na przygotowywanie się do zajęć.

## 2.4. Krok 4 – Pomysły (*Ideas*)

Pomysły na zmianę sytuacji (ang. *ideas*) to moment na zastanowienie się, co można zrobić, by wyjść z impasu. STRIDE oferuje pytania otwarte (patrz Aneks), z których najciekawsze jest: *Jeśli nie byłoby żadnych ograniczeń w osiągnięciu tego celu, co byś zrobił/a?* Obniżenie ważności danego czynnika blokującego zmianę jest jednym ze sposobów na zmianę sytuacji.

Przyjmijmy, że nauczyciel zapomina na chwilę, ile czasu potrzebowalby na ponowne opracowanie poszczególnych tematów, dobierając różne techniki prezentacji materiału do różnych preferencji uczniów. Skupia się tylko na tym, jakie to są preferencje i jakie techniki można wykorzystać, aby te preferencje uwzględnić. W tym momencie generowanie pomysłów może być przeprowadzone na wiele sposobów (por. np. burzę mózgów w: Osborne 1959; Senior 2002; sześć myślących kapeluszy w: de Bono 1999, czy wizualizację sytuacji, kiedy cel już został osiągnięty np. w: Gawain 1995; zobacz także Richards i Lockhart 1994; Best i Thomas 2007), natomiast

<sup>4</sup> Lewin wyróżnia siły (osoby, procesy, struktury) wspierające/przyciągające zmiany oraz siły odpychające, przeciwdziałające wprowadzaniu zmiany. Aby wprowadzić zmianę, wspomagamy siły, które wspierają dążenie do celu, a osłabiamy wpływ tych sił, które stoją na przeszkodzie do osiągnięcia celu.

dobrze jest zebrać kilka propozycji, aby móc potem wybrać jedną. Wybór może być oparty na oszacowaniu, który pomysł jest najbardziej praktyczny, najciekawszy, najszybszy, najwygodniejszy, najbardziej efektywny.

## 2.5. Krok 5 – Decyzja (*Decision*)

W kolejnym kroku nauczyciel podejmuje decyzję (ang. *decision*), który z zebranych pomysłów jest optymalnym sposobem na rozwiązanie sytuacji problemowej. Zastanawia się nad tym, jakie podejmie kroki, aby, wykorzystując dany pomysł, dojść do celu; kiedy i co zrobi i kto go będzie wspierać na tej drodze (świadek zmian jest silnym czynnikiem motywującym do realizacji zamierzonych kroków).

## 2.6. Krok 6 – Ocena sytuacji (*Evaluation*)

Ostatni krok zamykający proces refleksji to określenie poziom gotowości podjęcia tego wybranego sposobu na realizację swojego celu<sup>5</sup> oraz ustalenie konkretnego terminu na ocenę sytuacji dążenia do celu (ang. *evaluation*). Termin ten zależy od złożoności celu i kroków potrzebnych do jego realizacji. Przykładowo, ocenę można zrobić po tygodniu, po miesiącu lub po kilku miesiącach. Najważniejsze w tym kroku jest uzmysłowienie sobie, ile się już osiągnęło i ile jeszcze zostało do zrobienia, aby w pełni osiągnąć swój cel.

## 3. Zakończenie

Ludzie działają w dwóch możliwych trybach – automatycznym i kontrolowanym (por. Aronson i in. 2006). Tryb automatyczny uaktywnia się, kiedy wykonujemy pracę rutynową, wyćwiczoną, która nie wymaga świadomej uwagi. Zwykle wykonujemy ją szybko i bez zastanowienia. Możliwe jest też łączenie kilku automatycznych czynności w jednym czasie (por. jazda samochodem na dobrze znanej trasie). Z drugiej strony tryb kontrolowany uaktywnia się, kiedy mamy do wykonania nową czynność, coś czego wcześniej nie robiliśmy. W tym wypadku poświęcamy całą swoją uwagę na wykonanie poszczególnych etapów nowej czynności, wykonujemy je świadomie i dość wolno, zwracając uwagę na szczegóły (por. uczenie się jazdy na rowerze; pierwsze próby pieczenia ciasta, itp.). Często towarzyszy temu dość wysoki poziom stresu, który dodatkowo utrudnia wykonanie czynności. Zwykle początkowe próby kończą się słabym efektem końcowym (por. upadek z roweru/zakalec w cieście).

---

<sup>5</sup> Określ swoją gotowość do realizacji tego właśnie sposobu na realizację swojego celu na skali od 1 do 10, gdzie 1 oznacza brak gotowości, a 10 pełną gotowość. Jeśli Twój wynik jest powyżej 6 (powyżej 60% gotowości), masz dużą szansę na osiągnięcie tego celu stosując ten właśnie sposób.

Człowiek potrzebuje wykonać daną czynność wiele razy (wyćwiczyć ją), aby przejść z trybu kontrolowanego do trybu automatycznego.

Jak te dwa tryby mają się do omawianej techniki STRIDE? Otóż warto podkreślić, że czynności wykonywane w trybie automatycznym są bardzo trudne do zmiany. Niektórzy twierdzą, że właściwie nie da się ich w ogóle zmienić (por. teoria Michael'a Long'a na temat procesowania informacji – *information processing theory*, w Brown 2000). Wyuczone schematy są tak silne, że człowiek wraca do nich, jak koła samochodu wracają do kolein na drodze. Z drugiej strony, wprowadzenie zmian jest możliwe, jeśli czynność wykonywaną automatycznie przełoży się na tryb kontrolowany, czyli świadome przechodzenie przez kolejne fazy ze zwróceniem uwagi na szczegóły, zauważenie słabych stron, dokonanie korekty (wprowadzenie zmiany) i wyćwiczenie czynności jeszcze raz z uwzględnieniem nowych elementów. W tym momencie technika STRIDE może znaleźć zastosowanie, gdyż jej głównym celem jest zmiana. Przejście przez kolejne kroki techniki pozwala zwolnić procesy myślowe, skupić uwagę na wybranym aspekcie-problemie, przeanalizować mocne i słabe strony, dokonać wyboru sposobu rozwiązania i skoncentrować się na drodze do celu. Już samo zatrzymanie się i zastanowienie nad sytuacją pomaga przejąć kontrolę, „wziąć sprawy we własne ręce”, co jest pierwszym krokiem do wprowadzenia zmiany. Oczywiście sama technika nie pomoże osobie, jeśli ta po przeanalizowaniu swojej sytuacji nie będzie na tyle zmotywowana, aby wprowadzić jakieś zmiany, nie podejmie odpowiedniego działania (faza wyćwiczenia nowych zachowań), natomiast z pewnością pomoże w fazie początkowej – uświadomienia sobie, że w dobrze znanej sytuacji jest coś, co przeszkadza, co domaga się zmiany.

Etap zmiany to w tym wypadku przeprowadzenie nauczyciela przez kolejne kroki techniki STRIDE. Należy pamiętać, że poszczególne kroki nie muszą tworzyć procesu linearnego. Jest to raczej proces spiralny umożliwiający przechodzenie danych kroków nawet kilka razy, choć już z innego poziomu, z innej perspektywy. Aby wprowadzone zmiany utrzymały się dłużej i utrwaliły, dobrze jest znaleźć oparcie w innej osobie (świadek zmiany np. inny nauczyciel, który miał wcześniej podobne problemy i już z nich wyszedł), która będzie zainteresowana jego odczuciami, obserwacjami i będzie wspierać w trudnych chwilach. Ważne jest też, aby wrócić do procesu refleksji i przeanalizować efekty nowych działań po jakimś określonym czasie.

Praca nauczyciela jest specyficznym zawodem, w którym zmiany można uznać za czynnik stały. Zmieniają się uczniowie, podręczniki, programy czy metody nauczania. Aby móc dostrzec te zmiany, ustosunkować się do nich i ewentualnie dostosować własną pracę, aby jej efektywność i przyjemność z jej wykonywania były nadal wysokie, dobrze jest nabrać dystansu, zastanowić się nad tym czego się doświadcza i wyciągnąć wnioski. Refleksyjne uczenie, o którym pisze Farrell (2007), jest nową drogą dla nowoczesnych nauczycieli, a STRIDE to jedna z wielu technik, które ułatwiają ten proces.

## BIBLIOGRAFIA

- Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert, R. M. 2006. *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Best, B. i Thomas, W. 2007. *The creative teaching and learning toolkit*. New York: Continuum.
- Bono, de, E. 1999. *Six thinking hats. Revised and updated edition*. New York: Back Bay Books.
- Brown, H. D. 2000. *Principles of language learning and teaching*. (wydanie trzecie). White Plains, NY: Pearson Education.
- Farrell, T. S. C. 2007. *Reflective language teaching. From research to practice*. London: Continuum.
- Gawain, S. 1995. *The creative visualization workbook*. Novato, CA: New World Library.
- McDermott, I. 2007. „Coaching secrets of real change”. *Resource Magazine* 12. 35-37.
- Osborn, A. F. 1959. *Applied imagination*. New York: Scribners’.
- Richards, J. C. i Farrell, T. S. C. 2005. *Professional development for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. i Lockhart, C. 1994. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowan, J. 2008. „Away with the triangle”. *Resource Magazine* 14. 42-44.
- Senior, R. 2002. „A class-centered approach to language teaching”. *ELT Journal* 56. 397-403.
- Thomas, W. 2005. *Coaching solutions. Resource book*. Stafford, UK: Network Educational Press.
- Turnbull, J. 2007. *9 habits of highly effective teachers. A practical guide to empowerment*. London: Continuum.
- Whitmore, Sir J. 2002. *Coaching for performance*. (wydanie trzecie). London: Nicholas Brealey.
- Whitworth, L., Kimsey-House, K., Kimsey-House, H. i Sandahl, P. 2007. *Co-active coaching. New skills for coaching people toward success in work and life*. (wydanie drugie). Mountain View, CA: Davies-Black.
- Wilson, C. 2007. *Best practice in performance coaching. A handbook for leaders, coaches, HR professionals and organizations*. London: Kogan Page.
- Wilson, C. 2008. „The history of coaching”. *Resource Magazine* 13. 41-44.

## Aneks

### STRIDE

Pytania otwarte (za Thomas 2005: 22-29):

STRENGTHS – mocne strony; ugruntowanie w nauczycielu przekonania, że ma on wiele zasobów, z których może czerpać, aby rozwiązać problem.

*Jakie są Twoje mocne strony?*

*Jak osiągałeś sukcesy w przeszłości?*

*Jaką Twoją cechę inni uważają za Twoją mocną stronę?*

TARGET – cel; określenie celu i ocena poziomu motywacji, aby go osiągnąć.

*Co byś wolał/a teraz?*

*Jakich rezultatów oczekujesz?*

*Przenieś się w czasie do momentu kiedy twój cel jest osiągnięty – kiedy osiągnąłeś swój cel – jak to jest osiągnąć swój cel? Jakże wiąże się z tym uczucie? Jak ta sytuacja wygląda?*

*Jakże wiąże się z nią obrazy, dźwięki, uczucia?*

*Skąd będziesz wiedział/a, że osiągnąłeś/łaś swój cel?*

REALITY – obecna sytuacja – ocena/oszacowanie obecnej sytuacji w odniesieniu do wyznaczonego celu (w powiązaniu z celem), rozpoznanie ograniczających przekonań.

*Jaka jest obecna sytuacja?*

*Jak się z tym czujesz?*

*Czego Ci w tej sytuacji brakuje?*

*Czego próbowałeś/łaś do tej pory?*

*Co Cię powstrzymuje?*

Jeśli zajdzie potrzeba powrót do STRENGTHS – podtrzymanie wysokiej samooceny przez nawiązanie do wcześniejszych sukcesów – wyjście poza cykl negatywnego myślenia.

IDEAS – pomysły – szukanie potencjalnych rozwiązań wiodących do osiągnięcia wyznaczonego celu, wyjście poza ograniczające przekonania.

*Jakie są potencjalne sposoby osiągnięcia celu?*

*Jeśli nie byłoby żadnych ograniczeń w osiągnięciu tego celu, co byś zrobił/a?*

*Wśród tych pomysłów, który jest najszybszym/najtańszym/najwygodniejszym/najbardziej efektywnym sposobem na rozwiązanie tego problemu?*

*Przemyśl teraz każdą opcję i odnieś ją do swojego celu. Która opcja zbliża cię do celu?*

*Jakie są korzyści z opcji, którą wybrałeś/łaś?*

*Co zyskasz nowego, jeśli pójdziesz tą ścieżką?*

DECIDE – decyzja – wybór najlepszej opcji na dojście do celu.

*Co więc zrobisz?*

*Kiedy to zrobisz?*

*Jak Cię to zbliży do twojego celu?*

*Co cię powstrzymuje przed podjęciem pierwszego kroku? Na ile jest to w stanie powstrzymać Cię przed jego realizacją? Co można zrobić, żeby to obejść?*

EVALUATE – ewaluacja

1. Najpierw ocena podjętej decyzji – na ile osoba jest przygotowana, aby podjąć to działanie.

*Na skali od 1 do 10, gdzie 10 oznacza pełną gotowość do podjęcia tego działania a 1 zupełny brak gotowości – oceń swoją gotowość*

2. Kolejnej ewaluacji dokonuje się po jakimś wcześniej ustalonym czasie np. za miesiąc, i skupia się na tym na ile cel został osiągnięty po podjęciu tego działania.

*Co Ci się udało?*

*Jak Ci się to udało zrobić?*

*Co nie wyszło jak planowałeś? Czego Cię to nauczyło?*





*Magdalena Witkowska*

*Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
Gorzów Wielkopolski*

---

REFLEKSYJNY STUDENT –  
REFLEKSYJNY PRAKTYK.  
KSZTAŁTENIE MYŚLENIA  
REFLEKSYJNEGO PRZYSZŁYCH  
NAUCZYCIELI JĘZYKA  
ANGIELSKIEGO

Reflective student – reflective practitioner: Developing  
reflective thinking in future teachers of English

According to the teaching standards established for teacher training colleges, their graduates should be able to analyse and evaluate their teaching through self-observation and reflection. Thus one may conclude that the colleges should provide students, teachers-to-be, with the opportunity to practise their reflective skills. Reflection is necessary as „without [it] and the interpretation of one's own action it is impossible to acquire new knowledge and abolish old ineffective routines” (Zawadzka 2004: 301). Autoreflexion is a key to efficient teaching, inspires teachers to search for more teaching and learning strategies (Murphy 2001: 500) and to understand teaching better. A reflective teacher can be recognised by her/his way of acting in a class as „she/he speaks slowly, pauses more frequently (...) and repeats the provided information” (Chaudron 1998, in Wysocka 2003: 19). Reflective teacher education aims to develop in teachers a sense of responsibility for their work at school. Students may learn the responsibility during the reflective teaching practice that encourages them to identify problems, search for solutions and reflect on the results (Zawadzka 2004: 303). The article presents some techniques of practising reflective thinking applied during the teaching practice in the English Language Teacher Training College in Gorzów Wlkp. Students practise their reflective thinking by evaluating their own teaching. Their written self-evaluation has been analysed by the author of the article in order to learn more about the students' reflection. The applied reflective thinking technique proves to be helpful and efficient.

## 1. Umiejętności refleksyjne w standardach kształcenia nauczycieli w NKJO i PWSZ w Gorzowie Wielkopolskim

Zgodnie ze standardami kształcenia w nauczycielskich kolegiach języków obcych absolwent kolegium winien umieć „kierować własnym rozwojem zawodowym” i mieć „zdolności do samokształcenia, innowacyjności i nie-standardowości działań”. W czasie praktyk pedagogicznych powinien nabyć „umiejętność analizy własnej pracy i jej efektów”. W podobny sposób umiejętności absolwentów określają standardy kształcenia PWSZ w Gorzowie Wlkp. z 2007 r. przygotowującej do wykonywania zawodu nauczyciela. Wśród treści programowych i wymaganych umiejętności wymienione jest „doskonalenie własnej pracy i refleksja nad własną praktyką”. Można zaobserwować zatem, iż zarówno od absolwenta kolegium jak i absolwenta uczelni wyższej wymagana jest umiejętność analizowania własnej pracy w szkole oraz jej ocena, czyli umiejętności autoobserwacji i autoewaluacji będące cechami refleksyjnego praktyka. Kształcenie umiejętności refleksyjnego myślenia jest już zatem wpisane w standardy kształcenia nauczycielskiego, stąd też powinnością każdej szkoły przygotowującej do zawodu nauczyciela języka obcego jest czynić wszelkie starania, aby stworzyć warunki sprzyjające rozwojowi refleksyjności studentów/słuchaczy. Niniejszy artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie dlaczego warto i jak ową refleksyjność kształcić u kandydatów na nauczycieli języka angielskiego na zajęciach z dydaktyki nauczania języków obcych oraz w ramach praktyk metodycznych słuchaczy NKJO w Gorzowie Wlkp.

## 2. Pojęcie refleksji

Pomimo, że „nie ma jednolitego rozumienia refleksji” (Zawadzka 2004: 302), wielu autorów podjęło próbę jej zdefiniowania czy opisanie. Kwiatkowska (1997, w Zawadzka 2004: 299) definiuje refleksję jako „proces intelektualny, polegający na strukturyzacji bądź restrukturyzacji doświadczenia, posiadanej wiedzy czy nawet intuicji”. W odniesieniu do pracy dydaktyczno-wychowawczej, refleksja, według Arends’a (1994: 507), to „ważny, analityczny namysł nauczyciela nad tym, co robi i jak jego zachowanie wpływa na nauczanie i uczenie się uczniów”, co prowadzi do „lepszego rozumienia własnej praktyki nauczania i rutyn” (Richards i Farrell 2005: 7). Autorzy definiujący refleksję zwracają uwagę na wysiłek intelektualny, na skupienie uwagi, uważną obserwację i zastanowienie się oraz analizę tego co robię, co zrobiłem i jakie to ma konsekwencje w pracy dydaktycznej. Torrance (w Fisher 1999: 89) twierdzi, iż jest to „myślenie twórcze charakteryzujące się wrażliwością na problemy”, ukierunkowane na ich analizę i rozwiązywanie.

Refleksja może mieć „styl mikroskopowy”, tzn. może dotyczyć wybranych fragmentów zajęć, lub „styl wielowymiarowy”, kiedy jest „globalną oceną

pracy dydaktycznej np. całego kursu” (Stanley 1999, w Wysocka 2003: 16). Ważnym rozróżnieniem jest podział na refleksję w działaniu oraz refleksję nad działaniem. Refleksja w działaniu przebiega w trakcie prowadzenia zajęć; nauczyciel obserwuje sytuację i modyfikuje swój plan działania w razie konieczności niemal od razu. Refleksja nad działaniem natomiast ma miejsce po zakończonej działalności dydaktycznej. „Przedmiotem jej jest nie tyle samo działanie, ile wiedza w działaniu; jest bardziej wszechstronna i pogłębiona. Odnosi się głównie do planowania i oceniania, a skutki obserwowane są w przyszłości” (Zawadzka 2004: 300). Obydwa typy refleksji łączą się w pracy nauczyciela; rzadko występują oddzielnie (Mizerek 1999, w Zawadzka 2004: 300). Refleksja powinna towarzyszyć nauczycielowi przez wszystkie lata pracy; winna być „nieprzerwanie trwająca i głęboka” (Arends 1994: 492).

### 3. Istota refleksyjności w zawodzie nauczyciela

Refleksja staje się kluczem do efektywnego uczenia się nauczania. Arends (1994: 492) wyjaśnia, iż „nauka nauczania wymaga głównie umiejętności krytycznego wysłuchiwanie i przenikliwej obserwacji. Połączenie jednego z drugim stanie się możliwe dzięki refleksyjnemu myśleniu i analizie”. Zawadzka (2004: 301) podkreśla, że „bez niezbędnej refleksji i interpretacji własnego działania niemożliwe jest przyswajanie nowej wiedzy i burzenie starych i często nieefektywnych przyzwyczajzeń (...). Autorefleksja i samokontrola stanowią zatem warunek efektywnej pracy nauczyciela”.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej szczególnie ważne jest doświadczenie, pod warunkiem jednak, że uczący się analizuje je i wyciąga wnioski. „Doświadczenie nabiera większej wartości dzięki refleksji (...). Człowiek uczy się przez doświadczenie, żeby jednak uczyć się szybko i na najwyższym poziomie, niezbędna jest zdyscyplinowana refleksja” (Arends 1994: 497). Wydaje się zatem, że doświadczenie jest pokarmem dla refleksji, wiedza natomiast jej niezbędnym uzupełnieniem. Zarówno wiedza jak i przekonania nauczyciela są bardzo istotne w refleksji nad nauczaniem (Wysocka 2003). Podsumowując:

doświadczenie + refleksja + wiedza = skuteczne uczenie się nauczania =  
skuteczne nauczanie

Richards i Lockhart (1996, w Wysocka 2003: 16) przekonują, że „krytyczna refleksja wyzwala głębsze zrozumienie nauczania”. Dzięki niej, nauczyciel może sam dojść do przyczyn swego niepowodzenia w klasie, a następnie podjąć działania, by wyeliminować wszelkie niepowodzenie w przyszłości. Według Murphy’ego (2001: 500 w Celce-Murcia 2001), dzięki dokonywaniu refleksji, nauczyciel poszerza zakres stosowanych strategii nauczania i uczenia się, wiedzę o procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz „zyskuje inspirację do dalszej refleksji i działania”. Okoń (1979: 297-298) wskazuje na inne korzy-

ści, takie jak: „wypracowanie własnego stylu myślenia i działania pedagogicznego” oraz „rozbudzenie się ciągłego doskonalenia się w zawodzie”.

#### 4. Z psychologii uczenia się dorosłych

Wymóg rozwinięcia umiejętności myślenia refleksyjnego, zawarty w standardach kształcenia nauczycieli, ma swoje podstawy w psychologii. Kohlberg i Mezirow (1981, w Murphy 2001: 499) twierdzą, że „dorośli mają zwiększoną umiejętność myślenia refleksyjnego nad własnym działaniem”. Brzezińska (2005, za Smykowski 2000 i Kuźnik 2002) odnosi się do rozwoju refleksji u osób młodych, mówiąc iż „refleksja nad działaniem pozwalającym osiągnąć cele [życiowe] to jedna z najważniejszych rozwojowo form działalności człowieka we wczesnej dorosłości”. Refleksja jest również domeną osób młodych, a ich „najbogatszym źródłem uczenia się” staje się doświadczenie (Richards i Farrell 2005: 19). Można wnioskować zatem, iż student/słuchacz, któremu dana jest możliwość zdobycia doświadczenia, jest w stanie dokonać refleksji nad swoim działaniem, przeanalizować je, jak i wyciągnąć wnioski, by doskonalic swe umiejętności i wiedzę.

Analizując zagadnienie refleksyjności w literaturze, łatwo zaobserwować szereg pojęć określonych mianem „refleksyjnego”. Są to: *refleksyjny nauczyciel, refleksyjny praktyk, model refleksyjnego myślenia, refleksyjny model kształcenia nauczycieli, praktyka refleksyjna czy edukacja refleksyjna*. Niektóre z nich zostaną omówione w kolejnej części artykułu.

#### 5. Refleksyjny praktyk

*Refleksyjny praktyk*, a może krótko „reflektyk”, koncentruje się na wszystkich wykonywanych działaniach w klasie, odczytuje docierające sygnały, które wykorzystuje do wprowadzenia zmian, by zwiększyć skuteczność nauczania i uczenia się (Wysocka 2003: 20). Wysocka (2003: 17) charakteryzuje refleksyjnego praktyka jako osobę, która „stałe zadaje pytania i stawia hipotezy, które weryfikuje na podstawie własnych przeszłych doświadczeń oraz informacji zebranych od innych”. Chaudron (1988, w Wysocka 2003: 18) omawia jak zachowuje się nauczyciel refleksyjny w czasie lekcji: „mówi wolno, robi pauzy częściej i dłuższe, często upraszcza, używa podstawowych słów, przesadnie wymawia, ma niższy stopień subordynacji, używa więcej stwierdzeń niż pytań, często powtarza wypowiedzi.” Rozumie zatem swoją misję bycia zrozumianym przez uczniów, nie śpieszy się i ułatwia odbiór omawianych treści.

Autorzy Jasiński (2007: 122, za Kwiatkowska 1997) i Zawadzka (2004) mówią o cechach umysłu refleksyjnego nauczyciela, takich jak: otwartość na różne poglądy, odpowiedzialność za skutki własnych działań i szczerowość w kontaktach z uczniami. Zawadzka (2004: 305) zwraca uwagę, że „refleksyjny praktyk może zmienić się z wykonawcy cudzych pomysłów w nauczyciela kreatywnego i

innowacyjnego, samodzielnie prowadzącego badania, analizującego je i odpowiednio interpretującego ich wyniki". Wydaje się, że jest to nauczyciel na miarę potrzeb XXI wieku. Ładyżyński (2004: 87) twierdzi, iż dziś trzeba nie tylko dobrego dydaktyka, ale i kogoś kto „doskonali się w byciu człowiekiem refleksyjnym”. Czy są to zapowiedzi narodzin modelu euronauczyciela?

## 6. Model refleksyjnego kształcenia nauczycieli

*Model refleksyjnego myślenia* John'a Dewey'a znalazł swoje odbicie w pracy zawodowej pedagogów, którzy analizując poszczególne działania dydaktyczno-wychowawcze w klasie odwołują się do swoich doświadczeń, poszukują ich przyczyn w teorii oraz podejmują kolejne działania wykazując otwarcie na zmiany (Stanley 1999, w Wysocka 2003: 17). Refleksja nad doświadczeniem przeobraża się w głęboką myśl, a następnie działanie, które ma być lepsze od poprzedniego.

Model refleksyjnego myślenia prowadzi do idei refleksyjnego kształcenia nauczycieli. Woronowicz (2007: 75) wskazuje na ogólny cel dydaktyki refleksyjnej, a jest nim „zaszczepienie wszystkim podmiotom edukacji trwałego nawyku krytycznej refleksji we wszystkich sytuacjach życia, po to, aby samodzielnie potrafili rozstrzygać, co rzeczywiście stanowi najważniejsze wartości etyki oraz kultury, poczynając od prawdy, dobra i piękna, a co ich nie stanowi”. Refleksyjne kształcenie nauczycieli nakłania nauczyciela do „przeprowadzenia analizy realizowanego przez siebie procesu dydaktycznego oraz podjęcia krytycznej refleksji na jego temat” (Wysocka 2003: 27).

Proces dokonywania refleksji można, według Brzezińskiej (1999: 47), podzielić na trzy etapy: etap początkowy – *planowanie*, kiedy to nauczyciel przewiduje konsekwencje planowanych działań w stosunku do indywidualnego ucznia, całej grupy oraz procesu dydaktycznego; efektem tej refleksji mogą być zmiany w planie lekcji. Etap drugi – *realizacja planu* wiąże się z uważną obserwacją tego, co się dzieje w klasie oraz gotowością na wprowadzenie zmian, np. wprowadzenie dodatkowego ćwiczenia. Refleksja ma tu miejsce na bieżąco, nad tym co „tu i teraz”. Etap trzeci to *ewaluacja*. Nauczyciel dokonuje analizy osiągnięć i ocenia ich skuteczność. Przedmiotem refleksji są efekty pracy, ale i odczucia zarówno nauczyciela jak i uczniów.

Przyglądając się etapom rozwoju refleksji, można zaobserwować, iż niezbędną umiejętnością refleksyjnego nauczyciela staje się zdolność do wyobrażenia sobie konsekwencji własnego działania, pilna obserwacja zachowań uczniów oraz gotowość na modyfikacje od momentu planowania po kolejne działania w przyszłości (Brzezińska 1999: 48). Wysocka (2003: 44) jest zdania, iż „wytrenowanie umiejętności oceny własnych umiejętności i wzięcia odpowiedzialności za ich rozwój staje się obowiązkowym elementem procesu kształcenia nauczycieli”. Nauczyciel osiąga „profesjonalne kompetencje poprzez stałe monitorowanie własnych osiągnięć i ciągłą pracę nad doskonaleniem reprezentowanych przez siebie umiejętności” (Wysocka 2003: 14).

Ważnym celem refleksyjnego kształcenia nauczycieli, według Wysockiej (2003: 139), jest „wyrobienie w kandydatkach do tego zawodu poczucia odpowiedzialności za samodzielny rozwój własnej kariery po ukończeniu studiów”. Ich kształcenie rozpoczyna się od autoobserwacji i autoanalizy swego działania w klasie, by następnie wygenerować i doskonalić własny styl dydaktyczny (Wysocka 2003: 145). Prowadzi to do autoewaluacji czyli do „uczciwego powiedzenia samemu sobie, co umiem, a czego nie umiem” (Wysocka 2003: 24). Według Zawadzkiej (2004: 303), na podstawie badań Dylaka (1996), efektem refleksyjnego kształcenia nauczycieli jest ich „większa satysfakcja z pracy, poczucie bezpieczeństwa i pewność siebie”.

## 7. Refleksyjna praktyka

*Praktyka* to nie tyle wprowadzenie teorii w praktykę, ile „studiowanie praktyki, analizowanie i interpretowanie jej za pomocą będących do dyspozycji teorii” (Zawadzka 2004: 305). Celem praktyk jest „uświadomienie sobie przyczyn powodzeń i niepowodzeń i poszukiwanie [rozwiązań]” (Okoń 1991: 152). Zmierza to ku praktyce refleksyjnej (wprowadzonej przez Donalda Schöna), której celem jest „rozwiązywanie problemów oraz rekonstruowanie znaczeń” (Dylak 1996, w Zawadzka 2004: 299). Refleksyjna praktyka oznacza „pewien styl bycia w klasie”, a objawia się on „identyfikacją problemów, znalezieniem kilku możliwych rozwiązań i osadzeniem ich w istniejących teoriach, weryfikacja i ocena przydatności rozwiązań oraz ich wdrażanie w działanie” (Zawadzka 2004: 303).

Według Wysockiej (2003: 15), nauczyciel jest w stanie sam, bez pomocy ekspertów, przemyśleć swoje działania i wyciągnąć wnioski. Może sam przeprowadzić hospitację własnych zajęć, dokonać autoobserwacji, autoanalizy i autooceny. Dlatego przygotowując studentów/słuchaczy do praktyki, trzeba wyposażyć ich w wiedzę o autonomii w uczeniu się nauczania oraz w narzędzia pracy uczące i skłaniające do autorefleksji (Wysocka 2003: 149). Mogą temu służyć ćwiczenia na zajęciach z dydaktyki nauczania języków obcych.

## 8. Ćwiczenie refleksyjności na zajęciach z dydaktyki nauczania języków obcych i na praktykach

Dokonywaniu refleksji w ramach zajęć z dydaktyki nauczania języków obcych na II roku NKJO w Gorzowie Wlkp. służą *mikro-lekcje* przeprowadzane przez słuchaczy na kolegach z grupy. Osoby prowadzące lekcję dokonują autorefleksji i autooceny własnych czynności dydaktycznych w formie pisemnej, a pozostali uczestnicy wypełniają *arkusz obserwacyjny*, który kończą refleksją nad nauczaniem języków obcych w klasie. W ramach praktyk obserwacyjnych, słuchacze II roku prowadzą *dzienniczek obserwacji*, a następnie podsumowują swoje spostrzeżenia i dokonują końcowej refleksji w formie

wypowiedzi pisemnej. Praktyka metodyczna na III roku kończy się pisemną oceną zdobytego doświadczenia – *oceną praktyk* oraz *autoewaluacją* w formie pisemnej (stanowiącą część portfolio każdego praktykanta) oraz w formie ustnej w czasie *egzaminu*, gdzie słuchacze dokonują autorefleksji i autoewaluacji na podstawie nagranych fragmentów lekcji.

Wymienione wyżej formy pracy skłaniające do refleksji (tzn. mikro-lekcje, dzienniczek obserwacji czy pisemna autoewaluacja) są stosowane regularnie i przez wszystkich słuchaczy. Wydają się spełniać swoją rolę, jako że owocem ich są głębsze zastanowienia słuchaczy nad tym, czym nauczanie jest oraz próby oceny pracy własnej i kolegów. Zachęcają przyszłych nauczycieli języka angielskiego do obserwacji siebie i innych w działaniu, do analizy oraz oceny działań dydaktyczno-wychowawczych. Refleksje kandydatów na nauczycieli wydają się dostarczać interesujących treści na temat procesu uczenia się nauczania i dlatego stały się przedmiotem analizy i refleksji autorki artykułu.

## 9. Cel i przebieg badania refleksji słuchaczy

Celem badania była analiza jakościowa refleksji słuchaczy zawartych w dokumentacji praktyk (w autoewaluacji i autoocenie oraz ocenie doświadczenia zdobytego w trakcie praktyk). Badająca starała się zachować postawę otwartą, bez założeń czy hipotez, by zaobserwować, jak słuchacze oceniają swoje i kolegów umiejętności na starcie oraz jakie zagadnienia z psychologii, pedagogiki czy dydaktyki mają swoje odbicie w pierwszych refleksjach uczących się zawodu nauczyciela języka angielskiego.

Badanie miało miejsce w NKJO, sekcja angielska, w Gorzowie Wlkp. w roku szkolnym 2007/2008. Wzięło w nim udział 51 słuchaczy studiów dziennych i zaocznych, w tym 28 słuchaczy II roku oraz 23 słuchaczy III roku. Przebadano 61 wypowiedzi pisemnych (33 autoewaluacji i autoocen oraz 28 ocen praktyk). Oto przykładowe badania treści refleksji słuchaczy II roku, którzy dokonali autooceny przeprowadzonych ćwiczeń oraz autoewaluacji słuchaczy III roku oceniających całościowo swoją pracę w ramach praktyki metodycznej.

Dokonanie autooceny przeprowadzonej mikro-lekcji napotkało w pierwszej fazie na opór słuchaczy II roku, którzy przyznali, że nie potrafili dokonywać refleksji i nie wiedzą czego ma ona dotyczyć. Pomocne okazało się wspólne wypełnianie arkusza obserwacyjnego (Załącznik 1), którego celem było wyodrębnienie ważnych aspektów planowania ćwiczenia (jak np. cele, przebieg, pomoce dydaktyczne) oraz wskazanie na istotne elementy procesu kierowania klasą (jak np. podawanie instrukcji, stosowanie języka obcego i ojczystego, korzystanie z tablicy itd.) Arkusz ten stał się bazą do dyskusji nad przeprowadzoną mikro-lekcją. Słuchacze byli zachęceni i inspirowani pytaniami do wyrażenia własnych i wysłuchiwanie refleksji i oceny innych kolegów. Zauważono jednak, iż głośniejsza refleksja jednych słuchaczy

miała swoje odbicie w pisemnej refleksji innych, co może potwierdzać brak umiejętności refleksyjnych niektórych słuchaczy. Ostatecznie 10 słuchaczy dokonało pisemnej samooceny i refleksji nad przeprowadzoną mikro-lekcją stosując arkusz samooceny (Załącznik 2).

Pisemne wypowiedzi słuchaczy poddane zostały analizie jakościowej. Słuchacze określili co według nich okazało się sukcesem w przeprowadzonych przez nich ćwiczeniach, a co wymaga poprawy na przyszłość. Do mocnych stron swojej pracy (Tabela 1) zaliczyli m. in. dobór materiałów wizualnych (7 wypowiedzi), atrakcyjność zadań (8) oraz dobrze przeprowadzoną powtórkę lub rozgrzewkę na początku zajęć (5). Ocena negatywna przeprowadzonego zadania dotyczyła głównie niewłaściwego zarządzania czasem lekcji (4), niejasnych instrukcji do zadań (5), zbyt krótkiego wkładu językowego (3) i ubożego języka ciała (2).

Moje mocne strony	Liczba wypowiedzi słuchaczy	Moje słabe strony	Liczba wypowiedzi słuchaczy
Dobór materiałów Wizualnych	7	Niejasne instrukcje do zadań	5
Atrakcyjność Zadań	8	Niewłaściwe zarządzanie czasem lekcji	4
Dobrze przeprowadzona powtórka lub rozgrzewka	5	Niewystarczający wkład językowy	3
Samodzielnie przygotowywane materiały	1	Uboży język ciała	2
Osiągnięcie celów zadania	1	Zbyt wysoki poziom przygotowanych zadań	1
Angażowanie uczniów na lekcji	1	Nieatrakcyjny materiał lekcyjny	1
Dobór zadań do poziomu uczniów	1	Brak pochwał	2
Razem	24		18

Tabela 1: „Moje mocne i słabe strony” – wyniki analizy autooceny przeprowadzonego ćwiczenia w ramach zajęć z dydaktyki nauczania języków obcych na II roku.

Zauważono, że słuchacze na tym etapie rozwijania swoich umiejętności dydaktyczno-wychowawczych wskazują na większą ilość swoich mocnych niż słabszych stron. Zasięg poruszanych w trakcie refleksji zagadnień dotyczących procesów uczenia się i nauczania objął 11 pozycji (w tym: podawanie instrukcji, materiały dydaktyczne, zarządzanie czasem lekcji, stosowanie języków obcego i ojczystego, język ciała, rola nauczyciela w klasie czy rozwój zawodowy nauczyciela), co jest dość zadawalające, jednakże niewiele osób dokonało refleksji na inne ważne zagadnienia związane z nauczaniem języków obcych, np. określanie celów zadań i lekcji, integracji umiejętności językowych czy poprawiania błędów. Niemniej jednak, może cieszyć liczba i zróżnicowanie poruszonych przez słuchaczy zagadnień.

Badanie refleksji słuchaczy III roku odbyło się na podstawie ich pisemnej całościowej samooceny 60 lekcji języka angielskiego przeprowadzo-



nych w ramach praktyki metodycznej. Treść samooceny nie była sugerowana, tzn. nie było podanej listy zagadnień do omówienia, dlatego tym bardziej cieszy fakt ilości ważnych aspektów procesu nauczania i uczenia się poruszanych w wypowiedziach słuchaczy. Autoewaluacji dokonało 23 słuchaczy wskazując m. in. na mocne i słabe strony swoich umiejętności dydaktyczno-wychowawczych (Tabela 2).

Moje mocne strony	Liczba wypowiedzi słuchaczy	Moje słabe strony	Liczba wypowiedzi słuchaczy
Dobre relacje z uczniami	6	Brak dyscypliny w klasie	6
Klarowne instrukcje	2	Niewłaściwa mowa ciała	5
Urozmaicanie lekcji	2	Niejasne tłumaczenie gramatyki	5
Tworzenie przyjaznej atmosfery	2	Ograniczona ilość stosowanych technik poprawiania błędów	3
Organizacja pracy w grupach	1	Nadużywanie języka polskiego	2
Zarządzanie czasem lekcji	1	Zapominanie imion uczniów	2
Korzystanie ze sprzętu w klasie	1	Brak kompetencji językowych	2
Razem	15		25

Tabela 2: „Moje mocne i słabe strony” – wyniki autoewaluacja po odbyciu praktyki metodycznej słuchaczy III roku.

Wypowiedzi te wykazują, iż słuchacze potrafili dość szczegółowo określić swoje umiejętności zarówno w sferze dydaktycznej (np. nauczanie gramatyki, podawanie instrukcji czy poprawianie błędów) jak i wychowawczej (np. relacje z uczniami, dyscyplina czy atmosfera w klasie). Wielu (25 wypowiedzi) słuchaczy potrafiło wskazać na swoje braki w umiejętnościach, natomiast mniej słuchaczy (15 wypowiedzi) wskazało na umiejętności, z których są zadowoleni. Krytyczna ocena jest bardziej widoczna niż u słuchaczy II roku, co może wskazywać na ich większą wiedzę o procesie nauczania języka obcego w klasie, o efektywności pracy nauczyciela oraz na wysokie wymagania jakie słuchacze sobie stawiają.

Dziesięciu słuchaczy III roku (na 23) dokonało ogólnej oceny przeprowadzonych przez siebie lekcji, w tym 9 osób wyraziło pełną satysfakcję, a jedna oceniła się negatywnie. Pozostałe osoby nie ujęły ogólnej samooceny w swojej wypowiedzi. Zadowolenie z doświadczenia, jakie zdobyli w szkołach w ramach praktyki wyrazili wszyscy słuchacze.

## 10. Wnioski

1. Stosowanie zadań inspirujących do refleksji na zajęciach z dydaktyki nauczania języków obcych (np. mikro-lekcji) oraz w trakcie odbywania praktyk (np. pisemna samoocena) przynosi pożądane efekty, tzn. wyższą refleksję słuchaczy nad własnym działaniem dydaktycznym.

2. Dokonywanie refleksji jest zadaniem wymagającym, zatem wymaga wsparcia, np. poprzez ustną refleksję grupową poprzedzającą indywidualną refleksję pisemną, czasu i treningu. Słuchacze zachęceni do refleksji od pierwszych zajęć dydaktyki stopniowo uczą się głębszego zastanawiania się i oceny oraz wydają się rozumieć jej znaczenie kończąc praktykę na III roku.
3. Dokonując refleksji, słuchacze korzystają z wiedzy jaką zdobyli w trakcie zajęć z dydaktyki, psychologii czy pedagogiki, jednakże dość powierzchownie. Wydaje się, że ich refleksja wymaga inspirowania czy nawet kierowania, szczególnie w fazie początkowej.
4. Da się również zaobserwować wzrost krytycznej samooceny; słuchacze III roku dostrzegają więcej niedociągnięć w swojej pracy rozwijając przy tym więcej aspektów procesu nauczania języków obcych w klasie. Wydaje się, że można mówić o etapach rozwoju refleksyjności słuchaczy.

## 11. Podsumowanie

Kształcenie refleksyjne nauczycieli jest wpisane w standardy kształcenia nauczycieli w kolegiach i na uczelniach wyższych, zatem obowiązkiem każdej uczelni jest czynić wszelkie starania, aby każdy słuchacz/student miał możliwość rozwijania umiejętności refleksyjnego myślenia. Jest to możliwe i przynosi efekty w ramach kształcenia pedagogicznego.

Zdobywanie doświadczenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej jest niezmiernie ważne, ale musi być poddane analizie i refleksji. Jak twierdzi Arends (1994: 497), „to nie doświadczenie jest najlepszym nauczycielem, ale refleksja i analiza”. Refleksja nad działaniem może przynieść wiele korzyści: zrozumienie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, rozwiązywanie problemów w klasie, lepsze przyswajanie wiedzy z zakresu dydaktyki, psychologii i pedagogiki oraz tworzenie i rozwijanie własnego stylu dydaktyczno-wychowawczego.

Wydaje się, że od refleksji nie ma urlopu; każdy nauczyciel może się stać „reflektykiem”, rozpoznawalnym już po swoim sposobie bycia w klasie. Poprzez zgłębioną wiedzę, zmiany i doskonalenie stylu pracy, refleksja prowadzi nauczyciela do satysfakcji i sukcesu zawodowego.

## BIBLIOGRAFIA

- Arends, R. I. 1994. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Banach, C. 2007. „Nauczyciel naszych oczekiwań”, w: Grzesiak, J. (red.). 2007. 143-152.
- Brzezińska, A. I. (red.). 2005. *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Brzezińska, A. I. 1999. „Refleksja w działalności nauczycieli”, w: Brzezińska, A. I., Klus-Stańska, D. i Strzelecka, A. (red.). 1999. 37-52.
- Brzezińska, A. I., Klus-Stańska, D. i Strzelecka, A. 1999. *O nowe podejście w kształceniu Nauczycieli*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Celce-Murcia, M. (red.). 2001. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Dziewięcka-Bokun, L. i Ładyżyński, A. (red.). 2004. *Polska wobec wyzwań edukacyjnych Unii Europejskiej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.* Tom V. 2006. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Fisher, R. 1999. *Uczymy jak się uczyć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Grzesiak, J. (red.). 2007. *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*. Tom 1 i 2. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Jasiński, Z. 2007. „Kształtowanie refleksyjności nauczycieli poprzez badania nad zawodem”, w: Grzesiak, J. (red.). 2007. 121-130.
- Ładyżyński, A. K. 2004. „Wyzwania stojące przed współczesnym nauczycielem”, w: Dziewięcka-Bokun, L. i Ładyżyński, A. (red.). 2004. 85-92.
- Murphy, J. M. 2001. „Reflective teaching in ELT”, w: Celce-Murcia, M. (red.). 2001. 499-514.
- Okoń, W. 1979. *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Okoń, W. 1991. *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Richards, J. C. i Farrell, T. S. C. 2005. *Professional development for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. i Lockhart, C. 1996. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Woronowicz, W. 2007. „Dydaktyka refleksyjna a poprawa jakości kształcenia”, w: Grzesiak J. (red.). 2007. 73-79.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele Języków Obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

## Załącznik 1

*Arkusz obserwacyjny zastosowany do analizy i refleksji po mikro-lekcjach (dydaktyka, II rok)*

Observation Sheet 1	
Date:	Observer:
Teacher:	
Topic:	
Ss' age & level:	
Aim(s):	
Objectives:	
Aids:	
Activity content/procedure:	
1.	
2.	
3.	
Presentation techniques:	
Practice techniques:	
Classroom management:	
T's instructions and explanations –	
T's action zone –	
L1/L2 use –	
Use of the board –	
Providing feedback techniques –	
Patterns of interaction –	
Comments: (observation, reflection, suggestions etc.)	
Conclusions:	

## Załącznik 2

*Arkusz samooceny mikro-lekcji (dydaktyka, II rok)*

Self-evaluation
1. What do you consider successful? Why?
2. What do you consider unsuccessful? Why?
3. What can you improve next time? How?

*Paweł Sobkowiak*

*UAM Poznań*

---

SYSTEMATYCZNA SAMOOCENA  
WŁASNEJ PRACY NAUCZYCIELA  
JAKO ELEMENT PODNOSZENIA  
JAKOŚCI KSZTAŁCENIA  
JĘZYKOWEGO

Systematic self-evaluation as a means of increasing  
the quality of language education

The aim of this article is first to discuss the need for professional development of teachers once their period of formal training is over – teachers need regular opportunities to update their professional knowledge. Subsequently, the nature of self-monitoring and reasons for self-evaluation among teachers will be described. The working thesis which the article will try to support is that teachers benefit a lot from self-monitoring and that systematic self-evaluation increases the quality of language education. Then, criteria for carrying out auto-evaluation will be presented. Finally, a study on making use of self-evaluation by Polish teachers will be summarized.

## 1. Wprowadzenie

Dokonujących się zmian w systemie nauczania w Polsce, szczególnie języków obcych, nie powinno się ograniczać do wprowadzenia języka angielskiego jako obowiązkowego od I klasy szkoły podstawowej czy zwiększania liczby godzin przeznaczonych na kształcenie językowe. Reforma edukacji musi mieć przede wszystkim charakter jakościowy. Jeśli chce się osiągnąć wysoką jakość systemu kształcenia szkolnego, zmianom należy nadać charakter całościowy, a także objąć nimi wszystkie jego komponenty, a więc nauczycieli, uczniów, kontekst edukacyjny oraz całą infrastrukturę nauczania. Celem niniejszego artykułu jest omówienie problemu ustawicznej samooceny własnej pracy nauczycieli oraz roli, jaką auto-ewaluacja odgrywa w podnoszeniu jakości kształcenia językowego. W części empirycznej zostanie

przedstawiona autorska koncepcja kryteriów według których można dokonywać samooceny oraz omówione wyniki badania przeprowadzonego na wybranej próbie nauczycieli.

## 2. Rozwój zawodowy nauczyciela

Jak twierdzi Komorowska (1995: 23), wiadomości nabyte przez nauczycieli podczas studiów uniwersyteckich dezaktualizują się podczas ich późniejszej pracy zawodowej – następuje proces zapominania zdobytej wiedzy i naturalna utrata wyrobionych umiejętności. Zdobyta w trakcie studiów kompetencja wstępna (ang. *initial competence*), obejmująca zarówno umiejętności językowe jak i dydaktyczne, musi być ciągle rozwijana. Ponadto, w dobie niebywałego rozwoju nauki i technologii informatycznych oraz ogromnego przyrostu wiedzy, ciągły rozwój zawodowy nauczyciela staje się koniecznością. Zdaniem Wallace'a (1995: 58), kompetencja zawodowa współczesnego nauczyciela (ang. *professional competence*) ma charakter dynamiczny, a rozwój zawodowy jest procesem trwającym całe życie. Jak wskazują wyniki wielu dociekań naukowych, z biegiem lat, na drodze zdobywanego doświadczenia, każdy nauczyciel wypracowuje swój własny styl dydaktyczny. Kwestia doskonalenia nauczyciela z jednej strony spoczywa na instytucji zatrudniającej go, ale także on sam powinien wykazywać duże zainteresowanie ciągłym uzupełnianiem wykształcenia, samodzielnym poszerzaniem swych horyzontów, wzbogacaniem czy unowocześnianiem warsztatu pracy. Szkoła zaś powinna na bieżąco analizować potrzeby uczniów i zatrudnionych w niej nauczycieli, co pozwoli na określenie krótko- i długo-terminowych celów zarówno instytucji, jak i pracujących w niej nauczycieli. Na drodze negocjacji pomiędzy dyrekcją szkoły i konkretnym nauczycielem należy ustalić jego ścieżkę rozwoju, która będzie wypadkową potrzeb szkoły i oczekiwań nauczyciela. Wszelkie planowane zmiany powinny być rozciągnięte w czasie, by oczekiwania względem nauczyciela były realistyczne oraz dostosowane do możliwości finansowych zatrudniającej go instytucji. Istnieje cały szereg możliwości, formalnych i nieformalnych form doskonalenia się nauczycieli, co obrazuje Tabela 1.

Indywidualny	W parze	Grupowy	Zorganizowany
<ul style="list-style-type: none"> <li>- auto-observacja (samoocena)</li> <li>- prowadzenie dzienniczka</li> <li>- analiza zachowań konkretnych uczniów (<i>critical incidents</i>)</li> <li>- portfolio nauczyciela</li> <li>- badania w działaniu (<i>action research</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kolega-mentor</li> <li>- lekcje koleżeńskie</li> <li>- konstruktywna krytyka (<i>critical friendships</i>)</li> <li>- badania w działaniu</li> <li>- analiza zachowań konkretnych uczniów</li> <li>- wspólne uczenie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- studium przypadku</li> <li>- badania w działaniu</li> <li>- prowadzenie dzienniczka</li> <li>- grupy wsparcia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- warsztaty</li> <li>- badania w działaniu</li> <li>- grupy wsparcia</li> </ul>

Tabela 1: Formy rozwoju zawodowego nauczyciela (Richards i Farrell 2005: 14).

Richards i Farrell (2005) szczegółowo analizują wszystkie wymienione w tabeli procedury, koncentrując się na tym, w jaki sposób każda z nich pomaga w rozwijaniu kompetencji zawodowych nauczycieli. W dalszej części artykułu skupimy uwagę jedynie na auto-observacji.

### 3. Samoocena własnej pracy nauczyciela

Jak wspomnieliśmy, jeśli chcemy uzyskać wysoki i satysfakcjonujący wszystkich poziom nauczania i uczenia się, nauczyciele powinni być profesjonalistami najwyższej klasy. W przypadku nauczycieli języków obcych oznacza to, że na bieżąco powinno się monitorować poziom ich kompetencji, zarówno językowych, jak i dydaktycznych oraz ich aktualny stan wiedzy z zakresu wiedzy o krajach, na obszarach których używa się nauczanego języka<sup>1</sup>. Służą temu wszelkiego rodzaju hospitacje, w trakcie których nauczyciele są oceniani. Jednak jako że dziś akcentuje się rolę autonomii w rozwijaniu wiedzy i umiejętności, należy pamiętać, aby stworzyć system procedur zachęcających nauczycieli do ciągłej samooceny własnej pracy. Zdolność do i umiejętność samoobserwacji i samooceny jest o tyle ważna, że ich wyniki często stanowią bodziec do dalszego rozwoju zawodowego, tj. uzupełniania wiedzy czy doskonalenia warsztatu, oraz wspomagają nauczyciela w podejmowaniu rozsądnych decyzji. W skali makro dotyczy to na przykład wyboru programu (lub ułożenia własnego), metody, techniki i materiałów dydaktycznych stosowanie do kontekstu edukacyjnego, a w skali mikro – rozwiązywania konkretnych problemów zaistniałych w danej klasie czy na określonej lekcji.

Autorefleksja, czyli skupienie się na sobie nauczyciela, skutkuje refleksyjnym podejściem do własnej pracy, pozwala dostrzec, a następnie eliminować własne błędy, przez co jakość wykonywanej przez nauczyciela pracy zdecydowanie podnosi się<sup>2</sup>. Dodatkowo pozwala przejść od etapu, na którym działa się intuicyjnie, pod wpływem impulsu czy rutynowo, do kierowania

---

<sup>1</sup> W dobie globalizacji angielskiego istotnym zadaniem wydaje się także rozwijanie u uczniów tzw. kompetencji interkulturowej czy międzykulturowej (ang. *intercultural competence*). Dlatego też nauczyciel powinien ją posiadać.

<sup>2</sup> Nagranie własnej lekcji daje nam obiektywny obraz tego, jak pracujemy w klasie, często pokazuje przepaść jaka dzieli nasze subiektywne wyobrażenie o tym, jakimi jesteśmy nauczycielami, od rzeczywistości. Np. często nie mamy świadomości, iż wyjaśnienia, jakich udzielamy uczniom są niejasne, lub że dominujemy w klasie, uniemożliwiając uczniom wzięcie odpowiedzialności za własną naukę czy używanie języka w klasie. Możemy zaobserwować też, że faworyzujemy jednych uczniów, a unikamy innych. Richards i Farrell (2005: 42, tłum. własne) cytują wypowiedzi trzech nauczycieli po obejrzeniu taśmy z prowadzonymi przez nich lekcjami, na temat siebie samych: „1. Nie zdawałem sobie sprawy, że posiadam irytujący nawyk mówienia cały czas „Zgadza się?”; 2. Przez znaczną część czasu wydaje się, iż mówię stanowczo za szybko. Nie ma więc co się dziwić, że uczniowie mają problemy ze zrozumieniem mnie; 3. Nie daję uczniom zbyt wielu okazji do mówienia. Muszę mówić mniej”.

się refleksją czy samoświadomością. Bez krytycyzmu wobec samego siebie i uświadomionej potrzeby własnego rozwoju zawodowego nie może być mowy o podnoszeniu jakości nauczania. Rzetelne zestawienie opinii własnych z cudzymi (np. hospitującym doradcą metodycznym czy opiniami uczniowskimi) zwykle zwiększa poczucie pewności siebie, a co za tym idzie, ułatwia nauczycielowi wykonywanie codziennych zdań. Zeichner i Liston (1996: 47) zauważyli, iż refleksja jest wielowymiarowa, może pojawiać się na etapie prowadzenia lekcji, ale także po jej zakończeniu. Wyróżnili pięć jej rodzajów: natychmiastową (ang. *rapid reflection*) – spontaniczna reakcja na to, co dzieje się w klasie, korygującą (ang. *repair*) – prowadzącą do zmiany zaplanowanych aktywności w klasie lub nawet do odejścia od przygotowanego planu lekcji, powtórkową (ang. *review*) – nieformalne rozmowy w pokoju nauczycielskim czy własne przemyślenia na temat przeprowadzonych zajęć, badawczą (ang. *research*) – systematyczne, rozciągnięte w czasie zbieranie danych na temat własnej pracy, np. poprzez prowadzenie dzienniczka lub nagrywanie lekcji na taśmę wideo czy audio oraz przeorientowującą (ang. *retheorizing and reformulating*) – próby porównania pracy własnej z innymi, uzupełniane studiowaniem literatury fachowej. Dwie pierwsze dokonują się w czasie prowadzenia lekcji, trzy następne to refleksje dotyczące lekcji już przeprowadzonych.

Literatura przedmiotu wskazuje, iż auto-observacja jest przede wszystkim źródłem wiedzy o sobie samym, niezbędnej do wypracowania zachowania odpowiedniego do sytuacji czy skutecznego w przyszłości. Jak zauważa Czykwin (1995: 118-119), nauczyciel w klasie musi często podejmować decyzje i określone działania szybko, co z jednej strony zwiększa prędkość procesów psychicznych przebiegających u nauczyciela, a z drugiej, obniża stopień ich uświadomienia. Auto-observacja pozwala na zebranie informacji na temat własnych zachowań w sytuacji wymagających szybkiego refleksu i wyrabia w nauczycielu pewność siebie, co ułatwi mu rozwiązanie następnej sytuacji kryzysowej w klasie. Zbieranie informacji o sobie pozwala nauczycielowi zdiaгноzować używany na co dzień styl pracy, ewentualne skłonności do autokratyzmu, ekstrawersji, umiejętności werbalne, itp. „Istnieje zależność między samoświadomością a zachowaniem. Im wyższa jest samoświadomość tym skuteczniejsze jest zachowanie. Auto-ekspresja osób (nauczycieli), w tym ich oczekiwań wobec uczniów, jest bardziej czytelna, logiczna i komunikatywna w przypadku wyższej samoświadomości” (Czykwin 1995: 119).

Samoocena nauczyciela sprzyja poszukiwaniu obrazu własnej osoby w roli zawodowej nauczyciela, a co za tym idzie, także wspieraniu uczniowskich poszukiwań obrazu samego siebie, tj. wiąże się z osiągnięciem sytuacji optymalnej, w której styl dydaktyczny nauczyciela i style uczenia się uczniów zgadzają się ze sobą<sup>3</sup>. Samoobservacja pozwala nauczycielowi walczyć z rutyną i podnosi atrakcyjność prowadzonych zajęć dydaktycznych. Istotną zaletą samooceny jest

<sup>3</sup> Częścią rozwoju zawodowego nauczycieli jest świadomość kształtowania postaw uczących się.



fakt, iż przyznanie się do błędów przed samym sobą łatwiej znieść niż krytykę ze strony zwierzchnika czy konsultanta metodycznego. Ponadto, czyni samego nauczyciela inicjatorem ewentualnych zmian w sposobie jego pracy, promuje autonomię i kreatywność. Sprawia, iż rzeczywiście czuje się on odpowiedzialny za jakość powierzonego mu procesu dydaktycznego.

Wśród najczęściej stosowanych narzędzi pozwalających na monitorowanie, a następnie dokonywanie samooceny własnej pracy nauczyciela, wymienia się: pisanie sprawozdań z odbytych zajęć, różnego typu ankiety (zawierające mniej lub bardziej szczegółowe pytania dotyczące, m.in. przebiegu i tempa zajęć, szeroko rozumianych kompetencji nauczycielskich czy stosunku do uczniów) oraz nagrywanie lekcji na taśmę audio lub video. Zdobyte w ten sposób informacje pozwalają nauczycielowi ocenić, które elementy lekcji wypadły dobrze, a które źle, skłaniają do odpowiedzi na pytanie, które fragmenty lekcji należałoby w przyszłości prowadzić w inny, efektywniejszy sposób, czy które obszary języka są źródłem największych problemów uczniów, a zatem należałoby im poświęcać więcej uwagi.

Niezwykle ważne wydaje się określenie przed lekcją obszarów objętych ewaluacją, takich jak na przykład zarządzanie klasą, rodzaje interakcji dominujące na zajęciach, czynniki afektywne, użycie pomocy dydaktycznych, stosowanie technik nauczania czy kwestie metodyczne<sup>4</sup>. Pomocny w tym może być zestaw pytań zaproponowany przez Stoller (1996: 4, tłum. własne): „1. Na ile moje wskazówki są jasne?; 2. Jakich rodzajów pytań używam zwracając się do uczniów?; 3. Czy wszystkim uczniom poświęcam tyle samo uwagi?; 4. Jak stosunkowo rozkłada się wypowiedzianie się w klasie uczniów/nauczyciela?; 5. Jaki rodzaj werbalnych i niewerbalnych informacji zwrotnych daję uczniom? Do kogo je kieruję?; 6. Jak często uczniowie wchodzi w interakcję z kolegami, a jak często z nauczycielem?; 7. Czy odpowiednio wykorzystuję tablicę?; 8. Na ile dobrze udzielam uczniom odpowiedzi na ich pytania? Czy moje odpowiedzi nie są bardziej skomplikowane niż wymagają tego pytania?; 9. Czy tempo pracy narzucone przeze mnie jest za szybkie/za wolne dla większości uczniów?; 10. Czy dobrze realizuję program nauczania?; 11. Czy dobrze radzę sobie z nieprzewidzianymi zdarzeniami na lekcji?”.

---

<sup>4</sup> Jednym z kryteriów mogła by być także tzw. skuteczność nauczyciela (ang. *teacher effectiveness*) – na ile angażuje on uczniów do używania języka czy na ile stosowane w klasie procedury pomagają uczniom w opanowaniu omawianego materiału. Jednak wobec braku jednoznacznej definicji idealnego nauczyciela i wielu zmiennych determinujących efekt jego pracy, tego typu ocena byłaby subiektywna. Innym punktem wyjścia do oceny nauczyciela mogą być osiągnięcia uczniów (ang. *student achievement*) – dobre nauczanie przekłada się na wysoki wskaźnik sukcesu wśród uczniów. Jednak i tutaj zbyt wiele innych czynników, np. zdolności uczniów, ich motywacja do nauki czy preferowany styl uczenia się, itp. ma wpływ na efekt końcowy, aby taką ocenę uznać za obiektywną (Bailey 2006: 213-8).

W oparciu o dostępną literaturę i własne doświadczenie opracowano autorski kwestionariusz samooceny zajęć (patrz Załącznik 1)<sup>5</sup>. Kwestionariusz składa się z czterech części, z których trzy zajmują się własną oceną pracy nauczyciela. Pierwsza jest częścią informującą (zawiera dane zespołu uczniowskiego, termin przeprowadzenia samoobserwacji oraz temat lekcji), druga zajmuje się oceną organizacji procesu dydaktycznego oraz właściwego prowadzenia lekcji (ewaluacji poddawane są, m.in. przygotowanie zajęć, sposób ich prowadzenia, kompetencje nauczyciela w zakresie stosowania odpowiednich procedur dydaktycznych i zarządzania zespołem uczniowskim), trzecia koncentruje się na ocenie samego nauczyciela – prowadzącego zajęcia (ewaluacji poddaje się jego kompetencje zawodowe, a więc znajomość języka i realiów związanych z krajami, gdzie dany język jest używany, warsztat jakim dysponuje, jego kreatywność, zaangażowanie oraz stosunek do uczniów, z którymi pracuje). W części czwartej wyrażamy opinię na temat ogólnego wrażenia po lekcji, co stwarza nauczycielowi okazję do skomentowania innych parametrów związanych z procesem dydaktycznym niż te ujęte w kwestionariuszu. Jeśli chodzi o właściwą ocenę każdego z parametrów ujętego w arkuszu hospitacyjnym, dla zobiektywizowania ewaluacji, zaleca się stosowanie skali trzystopniowej, tj. od 0-2. Maksymalną liczbę punktów przyznajemy wówczas, gdy nie mamy żadnych zastrzeżeń do sposobu realizacji danego punktu, w przypadku drobnych błędów lub pominięcia istotnych elementów składowych – 1. Jeżeli nauczyciel popełnia w ocenianym obszarze kardynalne błędy lub zupełnie go pomija, nie otrzymuje punktu. Stosując takie kryteria nauczyciel może uzyskać odpowiednio 20 i 10 punktów w części drugiej i trzeciej ankiety. Dla łatwiejszego porównywania obu części dobrze byłoby przeliczyć punkty na procenty.

#### 4. Samoocena nauczycieli w Polsce

W celu sprawdzenia podejścia nauczycieli do kwestii samooceny i zbadania czy sami jej dokonują, w II semestrze roku akademickiego 2007/8 przeprowadzono badanie ankietowe wśród przedstawicieli tej grupy zawodowej z województw wielkopolskiego i dolnośląskiego<sup>6</sup>. Przed przystąpieniem do badania postawiono następujące hipotezy: a) istnieje szeroki zakres akceptacji samooceny wśród nauczycieli, b) stosowanie przez nauczycieli samooceny

<sup>5</sup> Prezentowany tu w zmienionej nieco formie kwestionariusz został wykorzystany do oceny wybranych nauczycieli w Wyższej Szkole Języków Obcych w Poznaniu w roku akademickim 2007/2008. Dla zobiektywizowania oceny każdy z hospitowanych dokonywał samooceny z użyciem arkusza zamieszczonego w aneksie. Pozwoliło to porównać ocenę przyznaną danemu nauczycielowi przez osobę hospitującą z tą, którą wystawił on sobie sam, co pozwoliło zobiektywizować ocenę.

<sup>6</sup> Ze względu na pionierski charakter badania oraz brak środków finansowych ograniczono zakres geograficzny do dwóch województw.

ny odbywa się w nieco mniejszej skali, c) czynnikami determinującymi auto-ewaluację są: płeć, poziom wykształcenia, staż pracy i rodzaj szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony. Celem szczegółowym badania było ustalenie jak często i za pomocą jakich narzędzi respondenci dokonują auto-ewaluacji.

Skonstruowano standaryzowany kwestionariusz i przeprowadzono badanie wykorzystując dobór częściowy. Z racji ograniczeń formalnych badanie nie miało charakteru reprezentatywnego. Próbę dobrano tzw. metodą wygodną (Mynarski 2000). Dzięki szerokim kontaktom autora zapewniono sobie dostęp do wystarczającej próby badanych o zróżnicowanych cechach demograficznych oraz przeprowadzono je w różnych typach szkół. Wyniki opracowano na podstawie 238 ankiet. Duże zainteresowanie badaniem i problematyką można uznać za czynnik podnoszący jego wiarygodność. W badaniu wzięło udział 193 kobiet i 45 mężczyzn. Większość respondentów stanowiły kobiety (81,09%), co odzwierciedla daleko posuniętą feminizację zawodu. Ankieta składała się z 9 pytań, w większości typu zamkniętego. Jedno pytanie, skierowane do nauczycieli, którzy nie dokonują autoewaluacji, miało charakter otwarty.

Nauczycieli zapytano o stosunek do samooceny. Odpowiedzi jakie uzyskano na pytanie dotyczące stosunku do auto-ewaluacji wskazują, iż respondenci są świadomi pozytywnego wpływu dokonywania samooceny własnej pracy na jakość procesu kształcenia – łącznie 83,61% wyraziło przekonanie, iż taka zależność istnieje. 11,77% badanych trudno było to jednoznacznie uznać, a tylko 4,62% respondentów stwierdziło, że taki związek nie istnieje. Autora interesowała także skala stosowania samooceny. Aż 94,96% ankietowanych nauczycieli ocenia samych siebie, a jedynie 5,04% tego nie robi. Tabele 2-6 ilustrują wpływ wymienionych wcześniej czterech zmiennych na auto-ewaluację badanych<sup>7</sup>:

Stosunek do samooceny	Mężczyźni	Kobiety
Pozytywny	77,77%	84,97%
Negatywny	6,66%	4,15%
Brak zdania	15,57%	10,88%

Tabela 2: Stosunek badanych do samooceny według płci.

Samoocena	Mężczyźni	Kobiety
Tak	91,11%	95,85%
Nie	8,89%	4,15%

Tabela 3: Dokonywanie samooceny według płci.

<sup>7</sup> Wyniki badania przedstawiono w liczbach względnych, w procentach. Całość badanej populacji stanowiła 100%, jednak w niektórych przypadkach subpopulacje wyodrębnione w oparciu o wskazane cechy stanowiły 100%.

Samooocena	Licencjat	Magisterskie	Stopień naukowy doktora	Inne
Tak	84,62%	95,73%	96,55%	100%
Nie	15,38%	4,27%	3,45%	-

Tabela 4: Samooocena według wykształcenia.

Samooocena	1-5 lat	6-10 lat	11-15 lat	16-20 lat	21-25 lat	26 lat-...
Tak	100%	96,43%	95,74%	83,78%	100%	95,65%
Nie	-	3,57%	4,26%	16,22%	-	4,35%

Tabela 5: Samooocena według stażu pracy.

Typ szkoły	Podstawowa	Gimnazjum	Średnia	Wyższa
Tak	83,33%	100%	92,50%	96,06%
Nie	16,67%	-	7,50%	3,94%

Tabela 6: Samooocena według typu szkoły.

Jak pokazują wyniki badania, zarówno mężczyźni jak i kobiety mają świadomość pozytywnego wpływu samooceny na jakość edukacji. Jednak nieco większa liczba kobiet ma pozytywny stosunek do niej. Relatywnie więcej kobiet dokonuje także auto-ewaluacji. Może to być związane z większą skrupulatnością kobiet. W 100% monitorują swoją pracę nauczyciele nieposiadający formalnego wykształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela (w grupie tej znalazły się osoby po innych studiach niż filologiczne, zatrudnione w szkole na podstawie certyfikatu znajomości danego języka), co jest hipotetycznie uzasadnione – są oni niepewni swych kompetencji. Znamienne jest, iż odsetek nauczycieli dokonujących samooceny (94,96%) jest wyższy niż pozytywnie oceniających jej związek z jakością kształcenia. Być może auto-ewaluacja nie jest w ich przypadku uznawana za czynnik pozytywnie wpływający na efekty nauczania. Warto by w przyszłości powtórzyć badanie i zapytać tę grupę o powody, dla których jej dokonują.

Wyniki badania wskazują, iż dokonywanie samooceny rośnie wraz z wykształceniem – im wyższe, tym większa część populacji ocenia się. Staż pracy w szkole ma również istotny wpływ na dokonywanie samooceny. Można przypuszczać, że w trakcie nabywania doświadczenia zawodowego nauczyciele zmieniają swój stosunek do auto-ewaluacji. Samooceny dokonują wszyscy respondenci mający staż pracy nie dłuższy niż 5 lat – są wówczas niepewni swych umiejętności, pamiętają też prawdopodobnie zalecenia wykładawców dydaktyki. Ta grupa jest też częściej poddawana ocenie przez dyrektora szkoły czy doradcę metodycznego, co może także być bodźcem do weryfikowania oceny wystawionej przez kogoś innego z oceną własną. Liczba ankietowanych oceniających swą pracę zmniejsza się w kolejnych

grupach stażowych, by w grupie pracujących 21-25 lat osiągnąć ponownie 100%. Być może po okresie nabycia pewności co do swych kompetencji zawodowych, po przejściu okresu wypalenia zawodowego, nauczyciele nabierają pewnej świeżości i z nową energią próbują skuteczniej pracować, czego odzwierciedleniem może być powrót do samooceny własnej pracy. Wskaźnik autoewaluacji spada w ostatnim przedziale – być może ma to związek ze zbliżającym się przejściem nauczycieli na emeryturę i braku motywacji do podnoszenia jakości swej pracy. Interesował nas także wpływ typu szkoły na dokonywanie samooceny. Największą grupę oceniających własną pracę stanowią nauczyciele gimnazjów, następnie nauczyciele akademicki oraz szkół średnich. Relatywnie najmniej nauczycieli dokonujących auto-ewaluacji pracuje w szkole podstawowej.

W Tabeli 7 zestawiono informacje dotyczące częstotliwości dokonywania samooceny przez respondentów. Jak widzimy, największa część badanych (42,92%) ocenia się po każdej lekcji, niestety jest to mniej niż połowa ankietowanych. Aż 22,13% respondentów robi to nieregularnie. Pokazuje to konieczność uwrażliwiania kandydatów do zawodu, tj. studentów kolegów nauczycielskich oraz sekcji nauczycielskich kierunków neofilologicznych, a także czynnych zawodowo nauczycieli na wszelkiego typu spotkaniach/ warsztatach metodycznych na konieczność regularnej samooceny i jej pozytywnego wpływu na jakość kształcenia.

Częstotliwość samooceny	%
po każdej lekcji	42,92%
raz w tygodniu	11,06%
raz w miesiącu	9,73%
raz na kwartał/semestr	9,74%
raz w roku	4,42%
Nieregularnie	22,13%

Tabela 7: Częstotliwość dokonywania samooceny wśród badanych.

Interesującym problemem było także, kiedy respondenci najczęściej dokonują samooceny. Okazało się, że badani najczęściej oceniają się w trakcie prowadzenia lekcji (63,72%). Robią to prawdopodobnie w sposób niesformalizowany, gdyż tylko 14,60% spośród nich prowadzi własny dzienniczek, 4,86% pisze sprawozdanie z ocenianej lekcji lub robi mniej formalne notatki. Nagrywanie lekcji na taśmę audio należy do rzadkości (0,88% badanych), nikt nie nagrywa się na taśmę wideo – takie formy wymagałyby dużego zaangażowania ze strony nauczyciela. Warto jednak zauważyć, iż mimo że wspomniane formy dałyby możliwość bardziej obiektywnego spojrzenia na samego siebie, to już samo myślenie o sposobie prowadzenia lekcji, jej skuteczności jest wyrazem refleksyjności nauczyciela i dowodem na to, iż nie jest mu obojętna jakość procesu edukacyjnego. 46,01% badanych rozmawia na temat własnej pracy z kolegami w pokoju nauczycielskim lub z innymi

nauczycielami, spotkanymi na warsztatach metodycznych czy konferencjach. 2,65% respondentów samoocenę własnej pracy łączy z wynikami osiąganymi przez swoich uczniów, dla 5,30% opinie uczniów na temat ich pracy są impulsem do dokonywania samooceny. 3,09% ankietowanych ocenia się analizując przeprowadzoną lekcję w domu, przed przystąpieniem do przygotowywania następnej. Dla 0,88% badanych porównywanie przeprowadzonych lekcji w innych zespołach uczniowskich jest źródłem auto-ewaluacji<sup>8</sup>.

Ankietowani, którzy nie oceniają własnej pracy, nie robią tego, gdyż, ich zdaniem, auto-ewaluacja jest nieobiektywna, nie gwarantuje poprawy jakości kształcenia, najlepszym źródłem oceny pracy nauczyciela są wyniki uzyskiwane przez uczniów, wypracowali swój własny, niezawodny sposób pracy, którego nie zamierzają zmieniać, boją się wyniku takiej oceny, nie znają odpowiednich sposobów przeprowadzania auto-ewaluacji czy wreszcie nie mają na to czasu.

## 5. Uwagi końcowe

Wszyscy uczestnicy procesu uczenia się/nauczania powinni czuć się odpowiedzialni za jego efekt końcowy. Jako, że nauczyciel odgrywa w systemie edukacji kluczową rolę, jego motywacja i zaangażowanie w dużym stopniu determinują jego jakość. Systematyczna samoocena własnej pracy przez nauczyciela podnosi jego samoświadomość oraz inspiruje do analizowania własnych zachowań w klasie, co pomaga wskazać/eliminować ewentualne błędy, motywuje do pogłębiania oraz uzupełniania własnej wiedzy i doskonalenia umiejętności, pozwala wspólnie rozwiązywać problemy czy wypracowywać alternatywne działania oraz określać obszary wymagające ze strony nauczyciela doksztalcenia. Samoocena własnej pracy może przyczynić się także do wykształcenia wśród nauczycieli bardziej pozytywnego podejścia do ustawicznego kształcenia zawodowego, co w dobie edukacji trwającej dziś całe życie wydaje się niezwykle ważne. Choć omówione badanie empiryczne wskazuje, iż świadomość potrzeby auto-ewaluacji wśród nauczycieli w Polsce jest wysoka oraz że znaczna ich większość jej dokonuje, należy włączać komponent samooceny do programów szkoleń i edukować nauczycieli w zakresie skutecznej jej dokonywania. Wszystko to niewątpliwie przyczyni się do podniesienia jakości edukacji, jest więc niezwykle pożądane.

---

<sup>8</sup> Podane liczby łącznie dają więcej niż 100%, gdyż ankietowani mogli wybrać więcej niż jedną formę dokonywania samooceny.

## BIBLIOGRAFIA

- Bailey, K. 2006. *Language teacher supervision*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Czykwin, E. 1995. *Samoświadomość nauczyciela*. Białystok: Wydawnictwo Trans-Humana.
- Komorowska, H. 1995. *Nauczanie języków obcych: Propozycje strategii oświatowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mynarski, S. 2000. *Praktyczne metody analizy danych rynkowych i marketingowych*. Kraków: Kantor Wydawniczy „Zakamycze”.
- Richards, J. i Farrell, T. 2005. *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoller, F. 1996. „Teacher supervision. Moving towards an interactive approach”. *English Teaching Forum* 34. 2-9.
- Wallace, M. 1995. *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wysocka, M. 1998. *Samoocena nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Energeia.
- Zeichner, K. i Liston, D. 1996. *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

## Załącznik 1

### Arkusz samooceny zajęć

#### I. Część informacyjna

Data: \_\_\_\_\_

Specjalizacja/Rok/Grupa: \_\_\_\_\_

Temat zajęć: \_\_\_\_\_

Kryteria oceny	Ocena
<p><i>II. Organizacja procesu dydaktycznego oraz prowadzenie zajęć (20p)</i></p> <p>1. Realistyczny, jasno określony i zgodny z programem nauczania cel. ....</p> <p>2. Przygotowanie do zajęć nauczyciela – odpowiedni dobór ekspozycji (<i>input</i>), np. różnorodność i liczba użytych materiałów, stopień ich trudności oraz atrakcyjności, znajomość podręcznika/materiałów, trafny dobór pomocy dydaktycznych. ....</p> <p>3. Dyscyplina (rozpoczynanie i kończenie zajęć zgodnie z planem). ....</p> <p>4. Jasność prezentowania nauczanych treści (klarowność wykładu, trzymanie się tematu, posługiwanie się językiem dostosowanym do poziomu studentów, zachęcanie ich do zadawania pytań w przypadku pojawienia się niejasności, jednoznaczne instrukcje do zadań). ....</p> <p>5. Podział zajęć na poszczególne etapy, adekwatny do postawionych celów (rozgrzewka, powtórzenie, wprowadzenie, prezentacja, faza ćwiczeń kontrolowanych, etap wypowiedzi niekontrolowanych, transfer, podsumowanie, płynność przechodzenia do kolejnych etapów). ....</p> <p>6. Kompetencje nauczycielskie np. umiejętność dostosowania się do sytuacji w klasie, sprawne korzystanie z pomocy dydaktycznych, np. użycie rzutnika, wideo czy nastawionej na odpowiedni fragment taśmy, ocenianie studentów w trakcie zajęć, różnorodność stosowanych technik korekty błędów. ....</p> <p>7. Zarządzanie czasem (realistyczne ramy czasowe przeznaczone na poszczególne etapy zajęć czy zadania, odpowiednie tempo zajęć). ....</p> <p>8. Zarządzanie powierzonym zespołem studentów (umiejętność zainteresowania studentów i skupienia ich uwagi na zleconym zadaniu czy fazie wykładu, umiejętne szeregowanie studentów w pary/grupy, stopień kontroli nad grupą, zachęcanie uczniów do pomagania sobie wzajemnie, wspieranie studentów w razie potrzeby, utrzymanie dyscypliny w klasie, indywidualizacja procesu dydaktycznego, tj. praca ze studentem zdolnym/słabym). ....</p> <p>9. Różnorodność stosowanych metod, technik oraz form pracy na zajęciach i zasadność ich użycia (na ile pozwalają osiągnąć zamierzone cele i czy przyczyniają się do efektywności procesu dydaktycznego, czy stymulują studentów do działania i odzwierciedlają obowiązujące trendy w</p>	



<p>dydaktyce języków obcych, stopień wdrażania studentów do uczenia autonomicznego, np. zakres użycia przez studentów strategii uczenia się w trakcie zajęć, zapis na tablicy).</p> <p>10. Formy komunikacji dominujące w klasie adekwatne do postawionych celów (monolog nauczyciela lub wybranego ucznia, dialog nauczyciela ze studentami, interakcje studentów ze sobą – na ile studenci używają w klasie języka obcego, czy aranżacja wnętrza sprzyja różnego typu interakcjom).</p> <p>Łącznie:</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....%</p>
<p><i>III. Nauczyciel i atmosfera zajęć (10p)</i></p> <p>11. Kompetencje zawodowe (znajomość nauczanych treści, poprawność i płynność językowa).</p> <p>12. Pomysłowość i kreatywność nauczyciela.</p> <p>13. Stosunek nauczyciela do studentów jako grupy i do poszczególnych jej członków (równe i poważne traktowanie wszystkich studentów, życzliwość, empatia, wyrozumiałość, umiejętność nawiązania dobrych stosunków z grupą, gotowość do udzielania pomocy, umiejętność rozwiązywania konfliktów).</p> <p>14. Zaangażowanie i motywacja,</p> <p>15. Atmosfera zajęć (poczucie humoru i zdolności aktorskie nauczyciela, dobra i przyjazna atmosfera w klasie, promująca rozwój studentów).</p> <p>Łącznie:</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....%</p>

<p><i>IV. Uwagi końcowe (zakres realizacji założonych celów, ogólne wrażenie po hospitacji zajęć)</i></p>
---



# Część III

KSZTAŁCENIE  
PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI  
JĘZYKÓW OBCYCH



*Kazimiera Myczko*

*UAM Poznań*

---

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH I PRAKTYKA ZAWODOWA

### Teacher education and teaching practice

Teacher training is a significant factor influencing the change of the didactic process. The aim of the article is to signal the relationship between philological and teacher education as well as to point out some problems which appear in practice and offer suggestions as to how they could be solved.

## 1. Wprowadzenie

Obecna rzeczywistość stawia przed kształceniem szkolnym wysokie zadania. Współczesne społeczeństwo potrzebuje przede wszystkim umiejętności posługiwania się wiedzą. Stąd też wynika konieczność stawiania odpowiednich celów kształcenia i poszukiwania dróg ich realizacji.

Rozpoznanie celów kształcenia językowego w kategoriach określonych umiejętności językowych dostrzeżono w dydaktyce języków obcych stosunkowo wcześnie. Włączenie natomiast umiejętności kluczowych do nauczania języków obcych to efekt rozwoju myśli glottodydaktycznej ostatnich dwóch dekad. Kompleksowość celów kształcenia językowego wymaga rewizji pewnych istotnych dla dydaktyki pojęć i ustalania na nowo relacji pomiędzy nimi. Istotnymi pojęciami procesu dydaktycznego są instrukcja i konstrukcja<sup>1</sup>. W tradycyjnym postrzeganiu procesu nauczania centralne miejsce zajmowała instrukcja. Wiązała się ona, jako instrukcja małych kroków, z ujmowaniem procesu uczenia się jako przekazywania wiedzy i z założeniem, iż to, co zostaje zaprezentowane i ćwiczone, jest zarazem wynikiem procesu uczenia się. Takie ujęcie miało konsekwencje w postrzeganiu

---

<sup>1</sup> Por. także Myczko (2008: 23-24).

dominującej roli nauczyciela w tym procesie, a także wiązało się z doбором określonych form nauczania.

Obecne podejście ujmuje proces kształcenia jako organizowanie uczenia tak, by wesprzeć procesy mentalne odpowiedzialne za przyswajanie wiedzy i rozwijanie umiejętności, a także, by rozwinąć u uczniów świadomość elementów tego procesu. Centralnym pojęciem współczesnej dydaktyki jest więc konstruowanie wiedzy. Nie oznacza to, że instrukcja zostaje całkowicie wykluczona z procesu kształcenia. Instrukcyjny zakres kształcenia nadal w pewnym sensie pozostaje. Wynika on z tego, że instytucjonalne kształcenie językowe jest celowe i obejmuje elementy dydaktyki zorganizowanej. Instrukcja odnosi się do narzędzi planowania procesu dydaktycznego, a więc do programów i materiałów nauczania. Odnosi się ona także do warunków, w jakich proces ten przebiega, np. do liczby zaplanowanych godzin nauki języka obcego. Pojęcie instrukcji w przebiegu samego procesu kształcenia należy w kontekście współczesnego rozwoju ująć jednak na nowo. W tym nowym, współczesnym ujęciu mówi się o instrukcji osadzonej kognitywnie, związanej z aktywizowaniem procesów poznawczych, a więc inicjującej i stymulującej aktywność mentalną ucznia, której celem jest rozwijanie świadomości językowej i świadomości w zakresie uczenia się. W tym kontekście zmienia się także postrzeganie wspomnianej powyżej tzw. instrukcji „małych kroków”, związanej z pewnymi typami ćwiczeń językowych. Była ona spójna ze współczesnym postrzeganiem procesu uczenia się, wymaga zakotwiczenia kognitywnego, czyli obudowania refleksją dotyczącą celowości tych ćwiczeń językowych. Można zakładać, że rozwijanie świadomości w różnorodnych zakresach związane jest z refleksją dotyczącą procesu uczenia się i sprzyja rozwijaniu postawy autonomicznej.

Ta przykładowo wybrana i krótko zarysowana relacja wskazuje, iż współczesne ujęcie procesów uczenia się wymaga wielopłaszczyznowych działań nauczyciela, opartych na dogłębnej wiedzy i szerokich umiejętnościach, dążeniu do zwiększania odpowiedzialności ucznia za proces uczenia się, przy wsparciu odpowiednio zestawionych materiałów dydaktycznych, a także przy wykorzystaniu szerokiego rozeznania w zakresie interakcji zachodzących w klasie zarówno pomiędzy nauczycielem a uczniami, jak i samymi uczniami. W dydaktyce języków obcych od lat osiemdziesiątych jednoznacznie preferuje się badania dotyczące procesu dydaktycznego z perspektywy ucznia, tymczasem wiadomo, że wszelkie zmiany koncepcji kształcenia zależą głównie od samych nauczycieli, gdyż tylko oni mogą wprowadzić je w życie.

## 2. Wymiary kształcenia i kompetencja nauczyciela

Przygotowanie do zawodu nauczyciela języków obcych osadzone było najczęściej w tradycyjnym kształceniu filologicznym. Konieczność nowego ujęcia relacji pomiędzy dyscyplinami filologicznymi w kontekście glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej w kontekście kształcenia nauczycieli podkreślał

już w 1993 roku Grucza. Obecnie kształcenie nauczycieli na uniwersytetach i w wyższych szkołach zintegrowane jest z kształceniem filologicznym. Z opracowanych standardów kształcenia widać, że kształcenie filologiczne zawiera priorytety, które mają pewne punkty styczne z wiedzą i umiejętnościami nauczyciela potrzebnymi w procesie dydaktycznym. W sylwetce absolwenta podkreśla się m.in. nabycie kompetencji w zakresie gromadzenia i przetwarzania informacji, uczestniczenia w pracy zespołowej, posiadania interdyscyplinarnych kompetencji pozwalających na wykorzystanie wiedzy o języku i jego znajomości w różnych dziedzinach nauki i życia społecznego<sup>2</sup>. Treści kształcenia określane w standardach obejmują treści podstawowe, a więc znajomość praktycznej nauki języka obcego oraz drugiego języka obcego, a także treści kształcenia kierunkowego. Te ostatnie zawierają wiedzę o języku i komunikacji, wiedzę o literaturze i kulturze i wiedzę o akwizycji i nauce języka. Trudno tu przedstawić wszystkie relacje pomiędzy kształceniem filologicznym i kształceniem nauczycieli<sup>3</sup>. Uważam, że zawierają się one zarówno w aspekcie treści (określony zasób wiedzy dotyczący struktury i funkcjonowania języka obcego oraz literatury obcojęzycznej), jak i kompetencji. Biorąc pod uwagę te ostatnie, warto przytoczyć tu zestawienie kompetencji, którymi dysponować powinien nauczyciel. Są to: kompetencje językowe, kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, kompetencje metodyczne, kompetencje wychowawcze, kompetencje krajo- i kulturoznawcze, kompetencje organizacyjne i kompetencje innowacyjno-kreatywne (Zawadzka 2004: 110-111)<sup>4</sup>. To zestawienie wyraźnie wskazuje, że potrzeby dydaktyczne w zakresie kształcenia nauczycieli wychodzą znacznie poza cele kształcenia filologicznego. Punktami wspólnymi kształcenia są natomiast tzw. kompetencje kluczowe obejmujące przytoczone powyżej umiejętności, zgodne ze standardami, a więc: umiejętność rozwiązywania problemów, umiejętność operowania informacjami, umiejętność współpracy w zespole, umiejętność oceny własnego działania. To one mogą przeciwdziałać często podkreślanej przepaści pomiędzy teoretycznym kształceniem a praktyką.

W tym kontekście zapewne istotna jest współpraca, a przynajmniej świadomość pewnych wspólnych celów wszystkich osób prowadzących zajęcia. Łatwiej to realizować w obrębie kolegów językowych czy studiów w wyższych szkołach zawodowych, gdzie profilowanie zawodowe jest najczęściej jedno<sup>5</sup>. Z pewnością trudniej na uniwersytetach, gdzie profil zawodowy

---

<sup>2</sup> Por. *Standardy kształcenia dla kierunku studiów: (filologia*. [http://www.bip.nauka.gov.pl/\\_gALLERY/23/46/2346/29\\_filologia.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/23/46/2346/29_filologia.pdf)).

<sup>3</sup> Por. określenie tych relacji por. Grucza (1993: 45-127).

<sup>4</sup> Por. także zestawienie kompetencji nauczycieli języków obcych: Grucza (1993: 118-121), Pfeiffer (2001: 194-198).

<sup>5</sup> Warto w tym kontekście wspomnieć o koncepcji przygotowania do zawodu nauczyciela zawartej w programie kształcenia w kolegiach językowych. Założeniem tego programu była daleko idąca integracja kształcenia dydaktyczno-metodycznego z

absolwenta nie jest jedynie nauczycielski, a znaczna większość studiujących myśli o karierze tłumacza.

Uważam, że jeszcze ciągle w kształceniu nauczycieli niedoceniany jest potencjał opracowanych i powszechnie dostępnych instrumentów wspierających rozwój istotnych umiejętności. Myślę tu o portfolio językowym oraz o włączaniu strategii i technik pracy, których celem jest z jednej strony rozwijanie samodzielności uczących się, z drugiej zaś agregowanie pewnych osobistych doświadczeń dydaktycznych, które mogą być przydatne w przyszłej pracy zawodowej. Warto przy tym pamiętać, by włączanie nowych form czy technik pracy nie miało znamion pewnego akcjonizmu. Zaniechanie po pewnym czasie stymulowania do określonych technik powoduje często u uczących się rezygnację z nich. Chciałabym tu przykładowo wskazać na badania prowadzone pod moim kierunkiem przez doktorantkę, które dotyczyły sporządzania statystyki błędów w celu rozwijania autokorekty<sup>6</sup>. Statystyki te, prowadzone przez studentów pierwszego roku przez dwa semestry, zostały bardzo pozytywnie przyjęte przez sporządzających je studentów. Podkreślali oni często ich przydatność praktyczną. Badania przeprowadzone po rocznej przerwie wykazały jednak rezygnację znacznej części studentów z tej tak pozytywnie ocenianej strategii uczenia się. Można jednak przypuszczać, że nabyte doświadczenia mogą okazać się ponownie bardzo przydatne w przypadku, gdy w przyszłości uczestnicy tych badań staną jako nauczyciele przed problemem korekty błędów. Niestety, dostępne instrumenty rozwijania samodzielności uczących się<sup>7</sup>, a także włączanie strategicznego uczenia się wykorzystywane są jednak jeszcze – według moich obserwacji – stosunkowo rzadko.

Celem przygotowania metodycznego jest wprowadzenie studiujących w złożony zakres wiedzy o procesach nauczania i uczenia się oraz rozwinięcie szeregu już zestawionych powyżej kompetencji. Istotą kompetencji jest, jak podkreśla Zawadzka (2004: 110), „umiejętność efektywnego wykorzystania wiedzy, uwzględniająca jej krytyczną interpretację i uzasadnienie wyboru”. Wiedza jest więc istotnym elementem kompetencji. Uświadamianie sobie własnej wiedzy, własnych preferencji i doświadczeń w trakcie kształcenia powinno być z pewnością nieodzownym elementem studiów. Interesujący w tym względzie jest wniosek sformułowany przez Caspari (1998) po przeprowadzonym seminarium dla przyszłych nauczycieli języka francuskiego, która wskazuje, że korzystnym byłoby wprowadzenie do kształcenia nauczycieli badań w zakresie teorii subiektywnych w połączeniu z problemami metodycznymi, np. korektą błędów lub włączeniem różnych form pra-

---

rozwijaniem kompetencji językowej i komunikacyjnej z treściami kształcenia, które obejmują znajomość szeroko pojętych norm językowych (przedmioty lingwistyczne), znajomość literatury i kultury danego obszaru językowego.

<sup>6</sup> Por. Pawłowska 2008.

<sup>7</sup> Por. Pawlak/Bartczak/Lis/Marciniak 2006.



cy. Należy zastanowić się z pewnością, w jakiej fazie (czy np. już w fazie początkowej) warto by było włączyć w proces kształcenia pracę z teoriami subiektywnymi i czy w takim razie refleksja w tym zakresie powinna być prowadzona w języku obcym. W przeciwieństwie do kognicji ad hoc, które odnoszą się do konkretnych sytuacji lub rozwiązywania określonych problemów, subiektywne teorie są agregowane na bazie różnorodnych doświadczeń. Trudno nie zgodzić się ze zdaniem Grotjahna (1998: 53), który podkreśla istotność zastosowania badania subiektywnych teorii z uwagi na to, że stawia ono refleksję w centrum postrzegania człowieka. Refleksja jest dominującą cechą świadomego i planowego działania – w przeciwieństwie do mimowolnego, bezrefleksyjnego zachowania. Jeżeli obecnie tak bardzo podkreśla się rolę nauczyciela jako refleksyjnego praktyka<sup>8</sup>, to refleksja własnych subiektywnych teorii powinna być centralną cechą profesjonalnego nauczyciela (Grotjahn: tamże)<sup>9</sup>. Planowanie faz refleksyjnych, pozwalających na ocenę nabytej wiedzy, jej zgłębianie i aktualizowanie, ocenę umiejętności i własnej postawy powinno mieć swoje miejsce w kształceniu nauczycieli. Przekonania i nabyte doświadczenia w zakresie własnej nauki w szkole to dobry punkt wyjścia, na którym można oprzeć kształcenie związane z modyfikacją tej wiedzy i rozwijaniem określonych kompetencji. Przy uznaniu zasadności włączenia badań teorii subiektywnych do kształcenia pojawiają się pytania, w jaki sposób pracować nad tymi teoriami w ramach często ograniczonego czasu przeznaczanego na przygotowanie metodyczne nauczyciela. Z pewnością zasadną propozycją jest pewne porządkujące podejście, za którym opowiada się, jak wspomniałam powyżej, także Caspari, zogniskowane na określone problemy np. kwestię jednojęzyczności w nauce języka.

### 3. Wyzwania praktyki zawodowej

Jak sądzę, poza dyskusją jest odpowiednio wczesny kontakt z praktyką poprzez starannie przygotowane hospitacje, a następnie samodzielne próby dydaktyczne studentów (ten aspekt z rozważań wykluczam, choć uznaję go za zasadniczy element kształcenia nauczycieli). Kompetentne nauczanie obejmuje według Pearsona (1994: 9) trzy podstawowe elementy: wiedzę fachową, uporządkowaną wiedzę o nauczaniu oraz refleksyjną praktykę.

Nauczyciel powinien charakteryzować się pewną gotowością autonomiczną, tj. aktywnym, przemyślanym i metodologicznie spójnym podejściem do działania pedagogicznego i odpowiedzialnym podejściem do własnej pracy (Zawadzka 2002: 231). Oddawanie pewnych zakresów toku dydaktycznego uczniom wymaga dużego kunsztu dydaktycznego, wysokich kompetencji językowych, umiejętności w zakresie wcielania w życie zasad kooperacji, umiejętności. Istotne umiejętności nauczyciela to: umiejętność

---

<sup>8</sup> Por. koncepcję Schöna 1983 i przedstawienie tej koncepcji (Person 1994: 37-51).

<sup>9</sup> Por. badania teorii subiektywnych czynnych zawodowo nauczycieli (Jałowicz 2003).

planowania, w tym formułowania celów, wyboru treści i strukturyzowania procesu kształcenia językowego (odnośnie faz, form pracy i środków dydaktycznych), negocjacji celów, a także umiejętność stymulowania i wspierania indywidualnych procesów uczenia się (różnicowanie materiałów i wymagań), by efekt nie miał znamion przypadkowości. Bycie nauczycielem wymaga umiejętności obserwacji, antycypacji działań, diagnozy i podejmowania decyzji, postrzegania nie tylko klasy, grupy uczniów, ale przede wszystkim samego ucznia. Nauczyciel jako baczny obserwator powinien umieć dostrzec te obszary mentalnego działania ucznia, które wymagają wsparcia.

Praktyka zawodowa wymaga od nauczyciela także pewnej otwartej osobowości. Nie sposób więc w tym kontekście pominąć pewne cechy osobowościowe, które szczególnie predysponują daną osobę do zastosowania określonych form pracy z uczniami i działań dydaktycznych. Jak już podkreśliłam na wstępie, współczesna dydaktyka języków obcych z jednej strony nie sprowadza procesu nauczania do przekazywania wiedzy, z drugiej zaś nie rezygnuje z pewnego sterowania czynnościami poznawczymi ucznia. Samodzielne poczynania poznawcze ucznia są w procesie kształcenia najczęściej organizowane bądź inicjowane przez nauczyciela. Chodzi tu głównie o wspomniane powyżej wspieranie ucznia w procesach poznawczych.

Praca nauczyciela niesie ze sobą dużą odpowiedzialność, nie polega ona tylko, jak powyżej wspomniałam, na przekazywaniu określonej ilości informacji. O trudzie związanym z zawodem nauczyciela, postrzeganym poprzez społeczeństwo, świadczą wypowiedzi wyróżniające ten zawód. Mówi się często, że nie każdy może być dobrym nauczycielem, że nie jest to zawód, że jest to jakby powołanie. Świadczą o tym przykładowe wypowiedzi studentów drugiego roku filologii germańskiej. Są oni świadomi istotności roli nauczyciela.

(...) Na nauczyciela spoczywa ogromna odpowiedzialność za rozwój dziecka, nie tylko w podstawówce, ale także tego w liceum czy już studenta wyższej uczelni (...) Pracę nauczyciela znam tylko obserwacji – jako uczeń i wiem jak ważna jest postawa pedagoga, aby zainteresować młodego człowieka (...) Trzeba się zastanowić przed wyborem tego zawodu, bo jest to praca trudna i wymagająca dużo poświęcenia i siły woli.

Istotnym elementem są kompetencje pedagogiczne (realizacja zadań szkoły, normy i wartości), radzenie sobie w trudnych warunkach (uczniowie z orzeczeniami). Trudna rzeczywistość codzienności szkolnej, szczególnie etapu kształcenia gimnazjalnego, sytuacje problemowe natury socjalnej i emocjonalnej, trudne sytuacje natury wychowawczej wymagają wysokiego kunsztu pedagogicznego i stawiają przed profilowaniem kształcenia konieczność jeszcze ściślejszej integracji treści pedagogicznych z treściami przygotowawania metodycznego.

#### 4. Praktyka zawodowa i kształcenie

Kształcenie nauczycieli języków obcych doczekało się wyraźnych regulacji ministerialnych. Przewidziana w nich minimalna liczba godzin kształcenia metodycznego staje się, niestety często, wytyczną do planowania zajęć z dydaktyki przedmiotowej. Z pewnością stymulowanie pracy własnej studentów oraz rozwijanie samooceny poprzez włączenie nowego, bardzo istotnego dokumentu, jakim jest portfolio dla nauczycieli języków obcych stanowi pewne wyjście z tej, często trudnej dla kształcenia sytuacji. Zestawione w rozporządzeniu godziny pozwalają na wprowadzenie studentów w zasadnicze zagadnienia dydaktyki języków obcych.

Istotne problemy praktyki, np. praca z uczniami, którzy mają określone deficyty (np. problemem dysleksji wśród uczących się) mogą być jedynie zasygnalizowane. Jednocześnie wiadomo, że problemy te, w praktyce szkolnej nieodpowiednio potraktowane, mogą wyrządzić sporo krzywdy uczniom nim dotkniętym, a także nauczycielowi, który nie potrafi sprostać tak trudnym wyzwaniom praktyki. Jeszcze ciągle otwarta jest także sprawa kształcenia na potrzeby kształcenia dwujęzycznego wymagającego od nauczyciela określonej wiedzy i umiejętności<sup>10</sup>. Stąd też konieczność kształcenia na potrzeby praktyki.

Z rozmów prowadzonych z nauczycielami wynika, iż największym zainteresowaniem cieszą się propozycje zajęć kształcących związanych bezpośrednio z ich praktyką zawodową. Nauczyciele oczekują najczęściej bezpośredniej pomocy w rozwiązywaniu problemów związanych z nauczaniem, przedstawienia interesujących form nauczania, które można wykorzystać bezpośrednio w praktyce dydaktycznej. Podkreślają przy tym często dystans pomiędzy teorią a praktyką. Dowodzi tego wypowiedź nauczycielki odnośnie nauczania w formie przystanków: „Wie pani jak to jest z tą teorią i praktyką, nie zawsze wszystko wychodzi i nie zawsze na wszystko jest czas, a tak zobaczyłam koleżanką lekcję z matematyki i mnie to przekonało”.

Warto jednak podkreślić, że zredukowanie kształcenia jedynie do pewnych technik pracy czy recept dydaktycznych jest mało skuteczne. Uporządkowana wiedza, naukowe badania w zakresie pedagogiki i naukowe analizy procesu nauczania prowadzą do uporządkowanej wiedzy fachowej. Warto w tym kontekście przywołać stanowisko Pfeiffera, który zawsze – doceniając ogromną rolę praktyki – wskazuje na konieczność osadzenia praktycznych rozwiązań w systemie teoretycznym. Im większy zasób pojęć, a więc szersza wiedza, „tym większa liczba możliwości zobaczenia sytuacji w różny sposób i być może tym bardziej ten człowiek jest skuteczny jako praktyk” podkreśla także Pearson (1994: 50). Konieczna jest przy tym umiejętność użycia tych pojęć do opisu sytuacji problemowych i przedsięwzięcia określonych działań w celu rozwiązania problemu oraz oceny tych działań. Warto tu przypo-

---

<sup>10</sup> Por. Iluk (2000: 33).

mniej naczelną tezę Pearsona (1994: 11), która brzmi: „(...) postulat powiązania teorii z praktyką w edukacji jest zaspokojony wówczas, gdy nauczyciele używają swej wiedzy i swych poglądów dla podejmowania rozsądnych i uzasadnionych decyzji dotyczących tego, co robić w klasie”. Przykładem mogą być tu pewne zabiegi fazy predydaktycznej, a więc dokonywanie uzasadnionych wyborów programów i materiałów nauczania (w tym podręczników), czy też podjęcie świadomych decyzji związanych z pewnymi modyfikacjami programów ze względu na czynniki związane z samymi uczniami (ich dotychczasowym doświadczeniem, umiejętnościami itd.) oraz z warunkami nauczania. Dotyczyć mogą one np. rezygnacji z określonych treści, która jednakże musi być podjęta bardzo rozważnie z uwagi na planowane egzaminy lub też redukowanie pewnych (czasochłonnych) form nauczania np. włączenia prac projektowych. Niezbędna jest tu jednak świadomość potencjału dydaktycznego tych form, które w przeciwieństwie do skrupulatnie zaplanowanych form tradycyjnych (np. nauczania frontального), rozwijają istotne umiejętności kluczowe.

## 5. Wnioski końcowe

Praca nauczyciela wymaga wykorzystania nabytej wiedzy i umiejętności w nie do końca przewidywalnych sytuacjach uczeniowych. Warto tu także dodać, że wymagania w stosunku do nauczyciela wzrastają systematycznie wraz z rozwojem teorii glottodydaktycznej. W tradycyjnym nauczaniu, gdzie nauczyciel koncentrował się na wąsko pojmowanej normie językowej, wystarczała stosunkowo mało rozległa wiedza językowa. Współczesne zmiany w paradygmacie kształcenia języków obcych wymagają m.in. uświadamiania i modyfikowania schematów myślowych studentów, przyszłych nauczycieli, które są wynikiem doświadczeń wyniesionych z okresu, kiedy sami byli uczniami. Przy uznaniu zasadności włączenia teorii subiektywnych do kształcenia metodycznego należy odpowiedzieć na szereg dodatkowych pytań m.in. dotyczących czasu, wyboru problemów będących podstawą rozważań oraz języka, w którym ten zakres kształcenia miałby się odbywać. Refleksja praktyki związana z pogłębianiem i poszerzaniem wiedzy teoretycznej jest także jednym z najistotniejszych warunków włączenia innowacji i radzenia sobie z trudnościami – także wychowawczymi – czynnych zawodowo nauczycieli języków obcych.

## BIBLIOGRAFIA

- Caspari, D. 1998. „Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern/-innen – für Studierende ein relevantes Thema?“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27. 122-144.
- Grotjahn R. 1998. „Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27. 32-54.

- Grucza, B. 1993. „Glottodidaktische Kompetenz und das Videotraining”, w: Grucza, F., Krumm, H.-J. i Grucza, B. (red.). 1993. 113-127.
- Grucza F. 1993. „Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fmdsprachenlehrern”, w: Grucza, F., Krumm, H.-J. i Grucza, B. (red.). 1993. 7-98.
- Grucza, F., Krumm, H.- J. i Grucza, B. (red.). 1993. *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Iluk, J. 2000. *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jałowicz, M. 2003. *Wege zum kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Subjektive Theorien der Lehrer und ihr Einfluss auf die frühe Fremdsprachenvermittlung*. Niepublikowana praca doktorska. Poznań.
- Myczko, K. 2008. „Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 21-32.
- Pawlak, M. (red.). 2008. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM i Wydawnictwo PWSZ.
- Pawlak, M., Bartczak, E., Lis, Z. i Marciniak I. 2006. *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: CODN.
- Pawłowska, A. 2008. *Schriftliche Fehlerkorrektur und die Förderung der Lernerautonomie*. Niepublikowana praca doktorska, UAM Poznań.
- Pearson, A. T. 1994. *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Stasiak, H. (Kierownictwo projektu) 1995. *Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs. Deutsch. Revidierte Erprobungsfassung*. Niepublikowany manuskrypt. Warszawa: MEN.
- Zawadzka E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.



*Zofia Chłopek*

*Instytut Filologii Germańskiej  
Uniwersytet Wrocławski*

---

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW TRZECICH LUB KOLEJNYCH

### Education of teachers of third or additional languages

The present article begins with a short description of the differences between second language learners and third or additional language learners. Next, the results of a questionnaire study, conducted with foreign language teachers and students in Poland, are presented. In the main section of the article, I propose a few suggestions for the improvement of foreign language teacher training courses. Possible problems are mentioned and solutions are suggested.

### 1. Wstęp

Nauka języków trzecich lub nawet kolejnych (L3+) stała się w ostatnim czasie w Europie zjawiskiem normatywnym. Dlatego też coraz więcej badań przeprowadza się z uczniami i użytkownikami języków dalszych niż drugie (L2)<sup>1</sup>. Badania te pokazują między innymi, że zjawiska psycholingwistyczne związane z nabywaniem języków trzecich lub kolejnych są nieco odmienne niż te, które charakteryzują nabywanie języków drugich. Uczący się L3+ posiadają bowiem pewne specyficzne cechy związane ze znajomością co najmniej dwóch systemów (inter)językowych (i kultur) oraz bogatymi doświadczeniami w nauce języków, które mają wpływ na proces nabywania przez nich nowego języka oraz produkcję i recepcję w tym języku. Istnieje

---

<sup>1</sup> W tekście stosuję wymiennie terminy *język drugi* i *pierwszy język obcy*, *język trzeci* i *drugi język obcy*. Intensyfikacja kontaktów międzynarodowych (także wirtualnych) sprawia bowiem, iż coraz trudniej jest dokonać rozgraniczenia między uczniami, którzy nabyli dany język wyłącznie w klasie szkolnej, oraz tymi, którzy opanowali dany język wyłącznie w środowisku posługującym się nim na co dzień.

szereg dowodów na to, iż uczniowie L3+ świadomie bądź nieświadomie korzystają ze swojej kompleksowej wiedzy językowej w trakcie nabywania nowego języka; co więcej, w porównaniu do uczących się L2, mają oni przeważnie wyższą świadomość metajęzykową, posiadają szerszy zakres strategii uczenia się, które stosują częściej i efektywniej, są bardziej autonomiczni i częściej wykazują tendencję do przejmowania odpowiedzialności za naukę języka, a także nierzadko mają konkretne oczekiwania co do procesu uczenia się oraz pełnionej w nim przez nauczyciela roli (por. dokładniejsze omówienia w: Mißler 1999; Jessner 2006; De Angelis 2007; Chłopek 2008a; zob. też artykuły w: Dentler, Hufeisen i Lindemann 2000; Cenoz, Hufeisen i Jessner 2001; Hufeisen i Marx 2004; Hufeisen i Fouser 2005). Niektóre badania pokazują również, że cechy osobowościowe i afektywne (np. poczucie własnej wartości, gotowość podejmowania ryzyka, tolerancja na niejasność, poziom niepokoju czy motywacja) mogą się zmieniać wraz z ilością doświadczeń w nauce (Mißler 2000; Dewaele 2007; Chłopek 2008b). Jest zatem oczywiste, że proces nauczania języka co najmniej trzeciego powinien przebiegać nieco inaczej niż proces nauczania języka drugiego. Tymczasem nauczyciele języków obcych są zazwyczaj przygotowani do nauczania L2, tzn. nauczania języka obcego przy niepisanym założeniu, że uczniowie znają tylko język ojczysty i nie posiadają dodatkowych doświadczeń w nauce języków.

## 2. Pożądane kompetencje nauczyciela L3+

Nauczyciel języka obcego powinien być świadom tego, że uczniowie L3+ posiadają kompleksową wiedzę językową (i kulturową) oraz umiejętności nabywania języka, z których będą prawdopodobnie korzystać w trakcie nauki. Jego zadaniem jest ułatwić uczniom optymalne wykorzystanie tych umiejętności i wiedzy w nauce nowego języka. Rozpoczynając pracę z uczniami, nauczyciel powinien potrafić rozpoznać, do jakiego stopnia znają oni swoje style kognitywne i potrafią stosować strategie uczenia się, jaki poziom świadomości metajęzykowej osiągnęli, do jakiego stopnia są autonomiczni, jakie są ich postawy, motywacje i oczekiwania związane z nową sytuacją uczenia się itp. Ta wiedza powinna być dla nauczyciela punktem wyjścia dla planowania sylabusów i poszczególnych lekcji.

Nauczyciel powinien też potrafić zdiagnozować mocne i słabe strony swoich uczniów związane z podobieństwami i różnicami między poznanymi przez nich językami (ojczystym oraz nieojczystymi) a językiem docelowym. Aby ten cel osiągnąć, powinien potrafić przeprowadzić analizę błędów i analizę kontrastowną. Pewien stopień opanowania przez niego języków innych niż ten przez niego nauczany jest tu oczywiście konieczny (wydaje się, że wskazane jest osiągnięcie co najmniej poziomu B2 [Rada Europy 2001/2003]).

Ponieważ podręczników do nauki języków trzecich prawie nie ma, nauczyciel L3+ powinien umieć adaptować istniejące materiały albo tworzyć własne pomoce do nauczania. Zaadaptowane lub samodzielnie stworzone



teksty i zadania powinny do pewnego stopnia wykorzystywać inne języki uczniów i uwzględniać rezultaty analizy błędów i analizy kontrastywnej. Takie materiały pomagają uczniom korzystać z podobieństw między językami oraz unikać interferencji. Nauczyciel L3+ powinien być również zaznajomiony z metodami nauczania oraz typowymi zadaniami stosowanymi przez nauczycieli innych języków obcych, jak też metodologią podręczników do ich nauki i treściami w nich zawartymi. Taka wiedza umożliwia tworzenie stosownych połączeń z tym, co uczniowie znają, dzięki czemu nauczanie i uczenie się są skuteczniejsze i wydajniejsze.

### 3. Do jakiego stopnia polscy nauczyciele języków obcych bazują na kompleksowej wiedzy językowej i umiejętnościach uczenia się swoich uczniów?

W roku 2008 przeprowadziłam badania kwestionariuszowe wśród nauczycieli i uczniów języków obcych w Polsce. Jedno z pytań badawczych dotyczyło wykorzystywania na lekcjach języków obcych całej wiedzy językowej uczniów oraz ich umiejętności uczenia się. W badaniach wzięło udział 106 nauczycieli różnych typów szkół (98 kobiet i 8 mężczyzn), w wieku 22-58 lat ( $M = 38; 3$ ,  $SD = 9,30$ ), nauczających 1-35 lat ( $M = 12; 8$ ,  $SD = 8,36$ ). Przekonałam także 345 uczniów (223 kobiety i 122 mężczyzn) w wieku 13-20 lat ( $M = 15; 10$ ,  $SD = 1,26$ ), wśród których znalazło się 227 uczniów gimnazjum i 118 uczniów liceum. 22 uczniów znało jeden język obcy, 213 – dwa, 91 – trzy, 16 – cztery, a 3 – pięć.

Nauczyciele	<i>M</i>	<i>SD</i>
W trakcie moich lekcji staram się zachęcać moich uczniów do bazowania na swoich stylach (tzn. ogólnych preferencjach) uczenia się oraz wypracowanych do tej pory strategiach (tzn. specyficznych technikach) uczenia się.	4,03	0,71
Gdy moi uczniowie robią błędy interferencyjne spowodowane przez język polski, na ogół staram się wskazać im źródło błędu.	4,25	0,68
Robię też z nimi odpowiednie ćwiczenia, pomagające zrozumieć różnice między językiem polskim a językiem nauczonym przeze mnie.	3,92	1,01
Wskazuję uczniom na podobieństwa i różnice między nauczonym przeze mnie językiem a innym językiem obcym./Gdybym znał inny język obcy, robiłbym to.	4,45	0,83
Uczniowie	<i>M</i>	<i>SD</i>
Mój nauczyciel języka obcego pomaga nam porównywać znane nam języki (przez co nauka jest łatwiejsza).	2,9	1,27
Nauczyciel wyjaśnia nam przyczyny błędów, które są spowodowane przez znajomość innego języka.	3,26	1,26

Tabela 1: Średnie odpowiedzi nauczycieli i uczniów (skala 1-5).

Cztery pytania z ankiety nauczycieli dotyczyły nauczania kontrastywnego oraz zachęcania uczniów do wykorzystywania swoich umiejętności uczenia się; dwa pytania z ankiety uczniów dotyczyły nauczania kontrastywnego. Badani ocenili zaprezentowane im stwierdzenia na pięciostopniowej skali typu Likerta (1 = zdecydowanie nie; 5 = zdecydowanie tak). Średnie odpowiedzi znajdują się w Tabeli 1.

Wyniki ankiet nauczycieli wskazują na to, że nauczyciele pomagają uczniom bazować na stylach kognitywnych i strategiach uczenia się, a także stosują techniki komparatywne, przy czym język docelowy porównywany jest nie tylko z językiem polskim, ale też z innym językiem obcym (lub przynajmniej takie porównania uważane są za istotne). Z drugiej strony, rezultaty uzyskane z ankiet uczniów sugerują, że porównywanie języków na lekcjach języka obcego nie jest częstym zjawiskiem. Powodem rozbieżności między odpowiedziami nauczycieli a odpowiedziami uczniów na pytania dotyczące nauczania kontrastywnego jest być może to, że ci pierwsi do pewnego stopnia oszacowali zaprezentowane im stwierdzenia zgodnie z tym, co uważają za słuszne, nie zaś wyłącznie według tego, co rzeczywiście robią w praktyce. Niewykluczone jest, iż wielu nauczycieli w rzeczywistości obawia się, że mieszanie języków doprowadzi do interferencji, a w efekcie do zahamowania procesu nabywania nowego języka<sup>2</sup>.

#### 4. Propozycje zadań, które można wykorzystać na kursach dla (przyszłych) nauczycieli języków obcych

Nie ulega wątpliwości, że kursy przygotowujące (przyszłych) nauczycieli języków obcych powinny zapewnić im możliwość zdobycia wiedzy na temat charakterystyki uczniów języków trzecich lub kolejnych oraz nabycia umiejętności ich nauczania. Informacje na temat specyfiki nabywania i nauczania L3+ przekazywane mogą być w trakcie wykładów, w których teoria przeplatać się będzie z rzeczywistymi przykładami przejawów procesów psycholingwistycznych zachodzących w umyśle ucznia/użytkownika L3+. Mimo, że wykłady mogą być ciekawe i interakcyjne, powinny być jednak uzupełniane przez zajęcia praktyczne. Naszkicowane poniżej propozycje zadań można umiejętnie wpleść w istniejące programy kształcenia (przyszłych) nauczycieli. Zaprezentowane tu pomysły oparte są na moich własnych doświadczeniach w kształceniu nauczycieli języków obcych, jak też w nauczaniu języka angielskiego jako L3+.

---

<sup>2</sup> Podobne spostrzeżenie odnotowuje Maud Ciekanski (2005: 165) w odniesieniu do francuskiego kontekstu edukacyjnego. W rzeczywistości jednak jakiegokolwiek próby „rozdzielania” języków nie pozwolą uniknąć pojawienia się wpływów międzyjęzykowych, a co ważniejsze, wpływy te są często pozytywne i przyczyniają się do przyspieszenia nauki, nie zaś jej spowolnienia.

1. *Dyskusje na temat własnych doświadczeń.* Prowadzący powinien zachęcić studentów – (przyszłych) nauczycieli – do refleksji nad własnymi doświadczeniami w nauce języka trzeciego lub kolejnego, nad tym, co według nich tę naukę ułatwia bądź utrudnia. Pomocne mogą być tu nieformalne wywiady, przeprowadzone wśród krewnych i znajomych oraz (jeśli studenci są praktykującymi nauczycielami) kolegów-nauczycieli i uczniów. Dyskusje mogą się odbywać w małych grupach, następnie zaś rozmaite uwagi i komentarze powinny zostać przedstawione i omówione na forum całej grupy.
2. *Analiza kontrastywna.* Umiejętność rozpoznania podobieństw i różnic między językami, w obrębie poszczególnych podsystemów językowych, może pomóc (przyszłym) nauczycielom przewidzieć niektóre problemy w nauce, jakie mogą mieć ich (przyszli) uczniowie. Jeśli studenci mają ten sam L1, mogą najpierw spróbować porównać język ojczysty i ten język obcy, w którym są najbardziej biegli, a następnie przejść do porównań języków nieojczystych. W tym celu mogą korzystać z dwujęzycznych słowników albo tekstów paralelnych (oryginał i jego tłumaczenie); mogą też sporządzać listy „fałszywych przyjaciół”. Powinni być również zachęceni do wypisywania internacjonalizmów i innych podobnych cech analizowanych języków na poziomie leksyki, składni, fonologii itp. Jest bowiem istotne, aby nauczyciele byli świadomi nie tylko różnic, ale też podobieństw międzyjęzykowych, które stanowią ogromne ułatwienie w nauce nowego języka.
3. *Analiza błędów.* Analiza błędów jest niezwykle ważnym narzędziem w rękach nauczyciela języka obcego, który dzięki niej może reagować na konkretne potrzeby uczących się. Studenci powinni mieć szereg okazji do analizy tekstów pisemnych lub ustnych, zawierających błędy. Po zidentyfikowaniu przyczyn błędów (negatywny transfer międzyjęzykowy, interferencja wewnątrzjęzykowa, kontekst uczenia się, strategie uczenia się), powinni każdorazowo skoncentrować się na tych, które są charakterystyczne dla przyswajania L3+, odpowiednio je sklasyfikować (błędy syntaktyczne, ortograficzne, semantyczne itp.; błędy transferu z L1 lub/i L2) i porównać częstość występowania różnych typów błędów. Niezwykle ważne jest przy tym, aby studenci zdali sobie sprawę z faktu, że nie same *różnice*, ale *częściowe podobieństwa* między językami są częstą przyczyną interferencji (por. Tabela 2). Następnie studenci powinni się zastanowić nad tym, które błędy należałoby od razu omówić z uczniami, a które można „przełożyć” na później. Na koniec powinni zaproponować rozmaite opcje zaradzenia omawianym błędom.

Rodzaj	NIEMIECKI	ANGIELSKI
Leksykalno-semantyczne	sollen vs. should	
	Du sollst im Bett bleiben.	You should stay in bed.
	Soll ich dir eine Tasse Kaffee machen?	Shall I make you a cup of coffee?
	Du sollst sofort zum Schuldirektor!	You are to go to the head teacher at once!
Syntaktyczne	Tworzenie pytań	
	Kannst du mir helfen?	Can you help me?
	Gehst du oft ins Theater?	Do you often go to the theatre?
Fonetyczno-ortograficzne	Museum /mu'ze:um/	museum /mju'zi:əm/

Tabela 2: Przykłady częściowych podobieństw między językami niemieckim i angielskim.

Teksty autentyczne (np. zadania domowe uczniów) są o tyle problematyczne, że mogą zawierać niewiele błędów, a ponadto mogą zawierać takie, które łatwo jest zidentyfikować i przeanalizować. Z tego powodu prowadzący może się zdecydować na wykorzystanie tekstu nieautentycznego, przygotowanego specjalnie na potrzeby kursu. Dzięki „błędom” nieautentycznym może on pokazać studentom, że zrozumienie wypowiedzi ucznia przez nauczyciela bywa zupełnie nietrafne, w rezultacie czego albo niewłaściwa przyczyna błędu jest identyfikowana, albo też błąd nie zostaje w ogóle wykryty (por. Tabela 3).

Wyprodukowane zdanie	Możliwy zamiar	Możliwe źródło błędu
I have lived here for five years. ( <i>Mieszkam tu od pięciu lat.</i> )	I lived here five years ago. ( <i>Mieszkałem tu pięć lat temu.</i> )	Ich habe hier vor fünf Jahren gewohnt. ( <i>Mieszkałem tu pięć lat temu.</i> )
You must not eat the cake. ( <i>Nie wolno ci jeść tego ciasta.</i> )	You don't have to eat the cake. ( <i>Nie musisz jeść tego ciasta.</i> )	Du musst nicht den Kuchen essen. ( <i>Nie musisz jeść tego ciasta.</i> )
They gave him a gift. ( <i>Dali mu podarunek.</i> )	They gave him poison. ( <i>Dali mu truciznę.</i> )	Sie haben ihm Gift gegeben. ( <i>Dali mu truciznę.</i> )

Tabela 3: Przykłady możliwych błędów spowodowanych przez transfer z języka niemieckiego na angielski.

Dokonując analizy błędów, studenci powinni próbować rozpoznawać zarówno te oczywiste, jak i te możliwe. Jednocześnie jednak nie powinni tracić świadomości tego, że transfer międzyjęzykowy często bywa pozytywny.

4. *Porównania na poziomie pragmatycznym i socjokulturowym.* Wpływy międzyjęzykowe nie zachodzą wyłącznie na poziomie podsystemów języka (morfologia, fonologia, leksyka itp.). Źródłem transferu pragmatycz-

nego i socjokulturowego jest zazwyczaj rodzimy/dominujący język i kultura. Studenci powinni rozpocząć ten etap właśnie od analizy kultury rodzimej, po pierwsze po to, aby zdystansować się w stosunku do niej, a po drugie dlatego, aby rozpoznać istnienie szeregu wymiarów kulturowych. Następnie powinni przejść do analizy aspektów innych kultur i ich porównań z kulturą rodzimą (przykłady zadań można znaleźć w: Chłopek 2008c). Na koniec należy przedyskutować sposoby przekazywania wiedzy socjokulturowej i pragmatycznej, jak też budowania świadomości interkulturowej uczniów L3+.

Jest szczególnie ważne, aby studenci nie zajmowali się powierzchownymi aspektami kultur (np. typowe potrawy, słynni ludzie, dzieła sztuki), lecz koncentrowali się na tych wymiarach socjokulturowych i pragmatycznych, których znajomość jest istotna w trakcie komunikacji interkulturowej. Do takich wymiarów należą na przykład: symbole, normy, wartości, konwencje grzecznościowe, wzorce interakcyjne, organizacja dyskursu, sposoby wyrażania aktów mowy, użycie czasu oraz fizycznego dystansu w trakcie interakcji, język ciała (patrz Tabela 4).

POLSKA	NIEMCY	ZJ. KRÓLESTWO
Pozdrowienia		
Jak leci? (rzeczywiste pytanie)	Wie geht's? (rzeczywiste pytanie)	How are you? (forma pozdrowienia)
Przesady (S – szczęście, N – nieszczęście)		
Czarny kot przebiegający drogę – N Zabić pajaka – N Ujrzyć kominiarza (i chwycić się za guzik) – S	Czarny kot przebiegający drogę (z lewej strony) – N Zobaczyć pajaka nad ramię – N Zabić biedronkę – N Ujrzyć (i dotknąć) kominiarza – S	Ujrzyć czarnego kota – S (czasem N) Zabić biedronkę – N Zabić pajaka – N (będzie deszcz) Ucisnąć dłoń kominiarzowi – S
Język ciała: „To sekret!”		
Palec na ustach	Jeden lub więcej palców na ustach	Dotknięcie palcem nosa

Tabela 4: Przykłady różnic pragmatycznych i socjokulturowych między Polską, Niemcami i Zjednoczonym Królestwem<sup>3</sup>.

5. *Poznanie kontekstu nabywania innych języków obcych.* Studenci powinni mieć możliwość obserwacji lekcji języka obcego innego niż język, którego będą nauczać (lub uczą się). Powinni też przeanalizować kilka podręczników do nauki innych języków. Po każdej obserwacji

<sup>3</sup> Przykłady te są bardzo schematyczne, jako że społeczeństwa nie są kulturowo homogeniczne. Ponadto Zjednoczone Królestwo jest tylko jednym z państw anglojęzycznych, a Niemcy są tylko jednym z państw niemieckojęzycznych.

lekcji albo analizie podręcznika konieczna jest dyskusja nad tym, w jaki sposób nauczyciel L3+ może użyć treści i metodologię, wykorzystywane do nauczania innych języków uczniów jako punkt odniesienia w trakcie swoich własnych lekcji. Zdobyte w trakcie etapów 1-5 wiedza i umiejętności studentów powinny zostać przez nich wykorzystane podczas tworzenia materiałów i projektowania lekcji.

6. *Tworzenie własnych materiałów.* Materiały do nauczania zazwyczaj produkowane są z myślą o jak najszerszym kręgu odbiorców i w zasadzie niemożliwe jest znalezienie odpowiedniej książki dla konkretnej grupy uczniów L2, nie mówiąc już o uczniach L3+. W trakcie kursów dla (przyszłych) nauczycieli studenci powinni się nauczyć, w jaki sposób można adaptować istniejące materiały albo też tworzyć własne, niepowtarzalne pomoce naukowe, służące poznawaniu docelowego języka i kultury, a równocześnie wykorzystujące wiedzę i umiejętności uczniów. Stworzone w ten sposób materiały mogą być wykorzystane podczas ostatniego etapu. (Przykłady ćwiczeń komparatywnych, bazujących na autentycznych błędach uczących się i wykorzystujących co najmniej dwa języki, znaleźć można np. w: Chłopek i Dusza 2006; Chłopek 2008a.)
7. *Planowanie lekcji i mikronauczanie.* Na koniec studenci powinni zaplanować swoje własne lekcje, a następnie przeprowadzić je w grupach pozostałych studentów. Celem podwyższenia autentyzmu takiego nauczania, studenci – „uczniowie L3+” – mogą otrzymać specjalne karty ze wskazówkami, instruujące ich, w jaki sposób mają się zachowywać i jakie błędy powinni popełniać. Równocześnie powinni uważnie obserwować lekcję. Po jej zakończeniu, cała grupa powinna ją omówić i ocenić jej efektywność, zgodnie z uprzednio ustalonymi kryteriami i w zależności od wcześniej ustalonej charakterystyki i potrzeb „uczniów” oraz celu lekcji.

## 5. Możliwe problemy

W trakcie naszkicowanych powyżej zadań, pewne problemy mogą się pojawić przede wszystkim w momencie przejścia inicjatywy przez studentów, tzn. podczas tworzenia materiałów oraz mikronauczania. Można tu przykładowo wymienić: (1) trudności z wyważeniem proporcji między językiem niedocelowym a językiem docelowym (najczęściej przejawia się to nadmiarem języka niedocelowego, np. niektórzy moi studenci tworzą dwujęzyczne listy wszystkich wyrazów i zwrotów wprowadzonych podczas lekcji); (2) nieumiejętność wyznaczenia językowi niedocelowemu roli wspomagającej w procesie nabywania nowego języka (np. niektórzy studenci wymagają od uczniów produkcji w języku niedocelowym (por. Rysunek 1), wprowadzając też elementy języka niedocelowego nie porównując ich z ekwiwalentami języka docelowego albo też wybierają takie, które ani nie wspomagają, ani

nie hamują procesu nabywania nowego języka); (3) problemy z odpowiednim wpleceniem części komparatywnej w lekcję (do typowo popełnianych błędów należy wprowadzanie języka niedocelowego wtedy, kiedy nowy materiał został już zaprezentowany i przeciwiczony).



Rysunek. 1: Ćwiczenie zaprojektowane przez moich studentów, wymagające od ucznia produkcji nie tylko w języku docelowym (niemieckim), ale też niedocelowym (angielskim).

Sukces powyżej naszkicowanych zadań dla (przyszłych) nauczycieli L3+ zależy naturalnie od ich znajomości języków. Jeśli kompetencje językowe studentów są niewystarczające, dobrym rozwiązaniem wydaje się zorganizowanie kursu interdyscyplinarnego, na który uczęszczaliby studenci z różnych kierunków filologicznych. W przypadku takiego rozwiązania, studenci powinni pracować w niewielkich, mieszanych grupach albo parach. Ponieważ jednak języki, a zatem też sposoby ich nauczania, różnią się między sobą, kooperacja powinna mieć miejsce przede wszystkim w trakcie początkowych etapów kursu, natomiast podczas tworzenia materiałów i prowadzenia lekcji studenci różnych filologii powinni pracować oddzielnie. W trakcie fazy mikronauczania „nauczycielami” i „uczniami” będą studenci dwóch różnych kierunków (w rezultacie tego, lekcje mogą być nawet dość naturalne, jako że „uczniowie” będą znać nauczany język gorzej niż ich „nauczyciele”). Nie trzeba chyba dodawać, iż dzięki takim zajęciom studenci mogą również podszkolić swoje języki obce.

Innym oczywistym warunkiem wstępnym sukcesu kursu dla (przyszłych) nauczycieli L3+ jest biegłość prowadzącego w co najmniej trzech językach. Prowadzący niedysponujący taką wiedzą językową mogą współpracować z innymi, na przykład metodyk-anglista i metodyk-germanista mogą wspólnie przygotowywać i przeprowadzać zajęcia. Tego typu nauczanie zespołowe może przy okazji pokazać (przyszłym) nauczycielom formy pracy, które mogą być dla nich przydatne w ich własnej pracy zawodowej.

## 6. Podsumowanie

Od pewnego czasu badacze wskazują na szereg istotnych różnic między procesami nabywania języków drugich a tymi, które mają miejsce w trakcie nabywania języków trzecich lub kolejnych. Ta wiedza powinna być wykorzystywana w praktyce nauczycielskiej. Pierwszym, logicznym krokiem jest uzupełnienie istniejących kursów metodycznych o nowe treści, tak aby (przyszli) nauczyciele byli dobrze przygotowani do nauczania nie tylko języków drugich, ale też trzecich i kolejnych. Nauczyciel, który posiada wiedzę na temat charakterystyki uczniów L3+ oraz sposobów ich nauczania oraz który zna języki obce, a oprócz tego posiada atuty takie jak umiejętność świadomego korzystania z istniejących metod i materiałów, wyczulenie na specyficzne potrzeby uczniów i umiejętność reagowania na nie, czy świadomość konieczności wykształcenia w uczniach sprawności samodzielnego uczenia się, ma ogromne szanse osiągnąć sukces w nauczaniu języka trzeciego lub kolejnego.

## BIBLIOGRAFIA

- Cenoz, J., Hufeisen, B. i Jessner, U. (red.). 2001. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chłopek, Z. 2008a. „Multikompetencja ucznia oraz nauczanie języków trzecich i kolejnych”. *Języki Obce w Szkole* 2. 25-32.
- Chłopek, Z. 2008b. „Motywacja uczniów opanowujących pierwszy, drugi i kolejny język obcy”, w: Michońska-Stadnik, A. i Wąsik, Z. (red.). 2008. 35-45.
- Chłopek, Z. 2008c. „The intercultural approach to EFL teaching and learning”. *English Teaching Forum* 46. 10-19.
- Chłopek, Z. i Dusza, S. 2006. „Czasowniki ruchu w języku niemieckim i angielskim. Analiza semantyczno-syntaktyczna oraz implikacje metodyczne”. *Języki Obce w Szkole* 2. 34-47.
- Ciekanski, M. 2005. „Towards the development of a plurilingual and pluricultural competence”, w: Preisler, B., Fabricius, A., Haberland, H., Kjaerbeck, S. i Risager, K. (red.). 2005. 163-170.
- De Angelis, G. 2007. *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dentler, S., Hufeisen, B. i Lindemann, B. (red.). 2000. *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Dewaele, J. -M. 2007. „The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners”. *International Journal of Bilingualism* 11. 391-409.
- Hufeisen, B. i Fouser, R. J. (red.). 2005. *Introductory readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.



- Hufeisen, B. i Marx, N. (red.). 2004. *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jessner, U. 2006. *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Michońska-Stadnik, A. i Wąsik, Z. (red.). 2008. *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych. Tom I*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu.
- Mißler, B. 1999. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Mißler, B. 2000. „Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies”, w: Dentler, S., Hufeisen, B. i Lindemann, B. (red.). 2000. 7-21.
- Preisler, B., Fabricius, A., Haberland, H., Kjaerbeck, S. i Risager, K. (red.). 2005. *The consequences of mobility*. Roskilde: Roskilde University, Department of Language and Culture.
- Rada Europy. 2001/2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. (*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*). ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)).



*Małgorzata Sikorska*

*Instytut Filologii Germańskiej*

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

---

KORELACJA  
MIĘDZYPRZEDMIOTOWA W  
PROGRAMACH KSZTAŁCENIA  
NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

Cross-subject correlation in the curriculum  
of philological studies

Foreign language teacher education is presently an additional element in the course of philological studies which mainly concentrate on linguistic, literary and cultural problems without referring to students' prospective teaching tasks and fields. That is why, it is necessary to rethink teacher education program and to develop innovative projects in the field of teacher training methodology. This paper aims at presenting the importance and possibilities of implementing the correlation between subjects in the curriculum of philological studies in order to facilitate the integration of course content issues relevant to future teacher professional work in various educational settings. After sketching the theoretical background of the integration and correlation in didactics, some implications are provided for constructing the foreign language teacher curriculum. It is argued that especially the subject of language teaching methodology should be connected with the remaining elements of philological studies by means of a mutual relation to make it possible for students to obtain the coherent vision of educational reality. The main emphasis is laid on the relationship between language teaching methodology and practical language education at the university level. Finally, it is claimed that a precondition for performing integrative concepts of teacher education by means of between-subject correlation is, on the one hand, research on theory of teacher training methodology and, on the other hand, the glottodidactic competence and readiness for cooperation between staff members of philological institutes.

## 1. Wprowadzenie

Dokonujące się obecnie zasadnicze zmiany strukturalne w polskim szkolnictwie wyższym skłaniają do debaty nad programami kształcenia nauczycieli języków obcych. Zgodnie z założeniami strategii bolońskiej, uzyskanie uprawnień do nauczania języka obcego jest możliwe po ukończeniu filologicznych studiów pierwszego stopnia oraz specjalności nauczycielskiej. Według obowiązujących standardów w tym czasie możliwe powinno być również zdobycie kwalifikacji do nauczania drugiego przedmiotu. Zadaniem instytucji kształcących nauczycieli języków obcych jest zatem przygotowanie w ciągu zaledwie trzech lat profesjonalisty wyposażonego w szereg kompetencji właściwych wykonywaniu kilku zawodów. Od nauczyciela wymaga się, aby był ekspertem, wychowawcą, pośrednikiem kulturowym, organizatorem, moderatorem i doradcą, ewaluatorem, jak również innowatorem, badaczem i refleksyjnym praktykiem (Zawadzka 2004a; por. także Hörner 2005). Natomiast w szkolnictwie wyższym od dziesięcioleci dominuje model kształcenia, w którym przygotowanie do zawodu nauczyciela jest jedynie dodatkowym elementem studiów neofilologicznych, uke-  
runkowanych głównie na treści literaturoznawcze, językoznawcze i kulturoznawcze. Problem ten podkreślił Franciszek Grucza, stwierdzając, że kształcenie nauczycieli języków obcych należy traktować

(...) jako zadanie całego programu „neofilologicznego”, a nie tylko metodyki czy glottodydaktyki lub jakiegokolwiek innego jeszcze dodatku do programu skonstruowanego dla kształcenia specjalistów w gruncie rzeczy zupełnie innego rodzaju. Trzeba po prostu zdać sobie sprawę z tego, że albo cały proponowany program jest programem kształcenia nauczycieli języków obcych, albo nie jest nim wcale. Owe różnego rodzaju dodatki można bowiem w najlepszym razie potraktować jako pewnego rodzaju podprogramy (Grucza 1988: 64)<sup>1</sup>.

Uzasadnione jest zatem pytanie, w jaki sposób obecnie skonstruować program studiów neofilologicznych, który byłby jednocześnie programem kształcenia nauczycieli. Opracowanie takiej koncepcji nie jest zadaniem łatwym. Wymaga bowiem szeroko zakrojonych prac badawczych i wdrożeniowych w zakresie dydaktyki uniwersyteckiej. Celem niniejszego artykułu jest wskazanie na znaczenie i uwarunkowania realizacji korelacji pomiędzy przedmiotami w ramach kształcenia neofilologicznego i nauczycielskiego, tak aby umożliwić przyszłym nauczycielom bardziej efektywne opanowanie warsztatu zawodowego.

---

<sup>1</sup> Na temat braku spójności między kształceniem kierunkowym i zawodowym por. także Grucza (1993), Krumm (1994), Neuner (1994) i Königs (2001, 2003).

## 2. Korelacja i integracja w dydaktyce

Terminy *korelacja* i *integracja* używane są w dydaktyce – ogólnie rzecz ujmując – na określenie działań dotyczących organizacji treści nauczania w celu wytworzenia u uczących się spójnego systemu wiedzy. *Korelacja* w nauczaniu jest definiowana przez Okonia w „Nowym słowniku pedagogicznym” jako

(...) łączenie ze sobą treści należących do różnych przedmiotów nauczania. Tradycyjne rozumienie korelacji w nauczaniu sprowadza się do synchronizacji w nauczaniu zbliżonych do siebie treści różnych przedmiotów. (...) Bardziej współczesne rozumienie korelacji polega na merytorycznym wiązaniu ze sobą treści z różnych przedmiotów nauczania i tworzeniu układów integrujących w sobie treści tych przedmiotów (Okon 2001: 182).

Pojęcie *integracja* – używane obecnie często także w kontekstach politycznych, ekonomicznych czy społecznych (np. w pedagogice specjalnej) – oznacza zaś w dydaktyce „(...) proces tworzenia całości z części, scalanie, włączanie elementów w całość (...); łączenie ze sobą przedmiotów nauczania przez tworzenie zespolonych programów, bądź bloków tematycznych, aby tym samym uczeń poznawał wiedzę w jej wzajemnych zależnościach, aby poznawał różne fragmenty rzeczywistości ze stanowiska kilku przedmiotów nauczania” (Okon 2001: 144)<sup>2</sup>.

Integracja jest więc rozumiana zgodnie z duchem holizmu jako łączenie elementów w całość, która nie jest jednak sumą tychże elementów, ale nową jakością. Uznaje się przy tym, że poznanie i zrozumienie rzeczywistości staje się możliwe tylko wtedy, kiedy potrafimy jednocześnie posługiwać się wiedzą z zakresu różnych dyscyplin naukowych. Stąd też zadaniem edukacji powinno być przewyższanie atomizacji wiedzy poprzez łączenie treści nauczania siecią wzajemnych zależności i organizowanie wiedzy w kategorii większe niż dyscypliny. W koncepcji nauczania integrującego można wyróżnić model jednopredmiotowy, polegający na scalaniu treści z wielu dziedzin w ramach jednego przedmiotu; model wielopredmiotowy, w którym określone zagadnienia opracowywane są na różnych przedmiotach oraz model międzyprzedmiotowy, zakładający integrację przedmiotów nauczania wokół problemów, treści nauczania i umiejętności (por. Dereń i in. 1999: 19-21).

W dyskursie pedagogicznym na temat korelacji i integracji można zaobserwować pewien zamęt terminologiczny. I tak nauczanie skorelowane bywa czasem utożsamiane z nauczaniem integrującym, kompleksowym czy blokowym. Nauczanie skorelowane określane jest też jako integracja częściowa, tj. wybiórcza, w odróżnieniu od nauczania łącznego, czyli pełnej integracji (por. Janicka-Panek 2004). Według Dylaka (2003) korelacja to najniższy poziom integracji. Jego zdaniem, termin *korelacja* należy zarezer-

---

<sup>2</sup> Na temat definicji integracji w nauczaniu por. także Kurczab (1993) i Wantuch (2005).

wować na związki pomiędzy poszczególnymi przedmiotami przy zachowaniu ich odrębności. Wyróżnia on korelację horyzontalną, polegającą na odnoszeniu do siebie przedmiotów na tym samym poziomie nauczania i w tym samym czasie, oraz korelację wertykalną, zakładającą następstwo czasowe w układzie przedmiotów. Ostatnio na różnice pomiędzy korelacją i integracją z perspektywy uczącego się zwrócił uwagę Kaniewski (2008: 6), podkreślając, że korelacja jest „(...) układem w dużym stopniu zewnętrznym wobec podmiotu oddziaływań pedagogicznych, opiera się przede wszystkim na organizacyjnej aktywności nauczyciela (...) Zupełnie inaczej należy rozumieć integrację. Jej istota polega na łączeniu różnych treści w zharmonizowaną i funkcjonalną całość (...) Tak rozumiana integracja jest nie do pomyślenia bez zaangażowania podmiotu poznającego”.

Od czasu wprowadzenia w 1999 r. reformy oświatowej w Polsce, korelacja została zdominowana, a właściwie zastąpiona, słowem *integracja* zwykle kojarzonym z edukacją wczesnoszkolną, w którego ramach realizowana jest koncepcja nauczania zintegrowanego polegająca na odejściu od nauczania przedmiotowego na rzecz całościowego ujmowania treści kształcenia (por. Janicka-Panek 2004). W dydaktyce języków obcych pojęcie *integracja* odnosi się najczęściej do scalania w procesie nauczania sprawności językowych (słuchania i czytania ze zrozumieniem, mówienia i pisania), gdyż – jak wiadomo – łączne występowanie tych sprawności jest typowe dla naturalnej komunikacji językowej<sup>3</sup>.

W odniesieniu do konstruowania programów nauczania na poziomie dydaktyki akademickiej za bardziej adekwatne uważam posługiwanie się terminem *korelacja* na określenie wzajemnych powiązań poszczególnych przedmiotów przy zachowaniu ich tożsamości. Połączenie kilku przedmiotów w jeden nowy jest również możliwe. Przykładem jest realizowany na uniwersytecie La Sapienza projekt dydaktyczny, który polega na opracowaniu programu nowego przedmiotu pod nazwą *lingua tedesca*, łączącego trzy tradycyjnie występujące w planach studiów, a mianowicie dydaktykę, językoznawstwo i praktyczną naukę języka (por. Jaeger, Nied Curcio i Schlanstein 2007). Jednak taki model zajęć uniwersyteckich można uznać raczej za wyjątek od reguły, lub też przykład do zastosowania w pewnych ograniczonych zakresach kształcenia. Oprócz trudności logistycznych, należałoby bowiem rozważyć celowość takiego postępowania, mając na uwadze zarówno moż-

<sup>3</sup> Zagadnieniu integracji w nauczaniu języków obcych z uwzględnieniem szerszego kontekstu tego zagadnienia, m.in. nauczania wczesnoszkolnego, kształcenia specjalistycznego i problematyki interkulturowej poświęcony jest 24 numer *Neofilologa* (2004). W odniesieniu do kształcenia nauczycieli skoncentrowano się na integracji sprawności językowych w programie nauczania (Marciniak 2004: 58-62), integracyjnej koncepcji dydaktyki drugiego języka obcego (Myczko 2004a: 52-57) oraz na przygotowaniu nauczycieli języka angielskiego w zakresie kompetencji dydaktycznej powiązanej z kompetencją interkulturową (Niezegorodcew 2004: 63-68).

liwości poznawcze studiujących umożliwiające samodzielną syntezę wiedzy w większym stopniu niż ma to miejsce na poziomie edukacji szkolnej, jak i specjalizację dyscyplin naukowych, których dorobek jest podstawą przedmiotów nauczania. Powszechne w szkołach średnich i wyższych konstruowanie programu według wzorca ześrodkowanego na dziedzinie nauki uzasadnione jest tym, że sprzyja usystematyzowanemu opanowaniu struktury pojęciowej, tradycji i modeli badawczych oraz metodologii poszczególnych dyscyplin. Problemem tego typu konstrukcji programowych jest pokawalkowanie treści i pozostawienie uczącym się odkrywania zależności pomiędzy różnymi zakresami wiedzy. Próbą kompromisu pomiędzy podziałem na przedmioty a nauczaniem całościowym jest wzorzec korelacyjny, którego cechą charakterystyczną jest dążenie do powiązań w przedmiotowej strukturze treści. Stosowanie tego typu wzorca w realiach szkoły wyższej jest uzasadnione również dlatego, że pozwala nauczającym na zachowanie autonomii swojego przedmiotu<sup>4</sup>.

### 3. Implikacje dla konstrukcji programów kształcenia nauczycieli języków obcych

Nawet pobieżna analiza zakresów treści nauczania na kierunku neofilologia i w ramach specjalności nauczycielskiej pokazuje, że właściwie pomiędzy wszystkimi przedmiotami kształcenia rozumianego całościowo łatwo można dostrzec wzajemne powiązania. Jednak nadal programy są sumą poszczególnych przedmiotów bez uwzględnienia potrzeb przygotowania zawodowego.

W programach kształcenia nauczycieli języków obcych koncepcjom zintegrowanego podejścia do nauczania poświęca się niewiele uwagi. Na negatywne skutki izolacjonizmu przedmiotowego zwróciła uwagę Zawadzka (2004b: 11), pisząc: „Od nauczyciela kształconego w tradycyjny sposób, polegający na kumulowaniu izolowanej wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i metodycznej, nie wspominając o wiedzy z dziedziny językoznawstwa, literaturoznawstwa trudno będzie oczekiwać realizacji idei integracji jako pewnej filozofii kształcenia, ani nawet nauczania zintegrowanego, jak to przewiduje zreformowany system oświaty”.

Kształcenie nauczycieli języków obcych, jak każde kształcenie instytucjonalne, odbywa się na podstawie programów ogólnie definiowanych jako „(...) *plan* działań, czyli dokument wskazujący strategię założonych celów albo rezultatów” (Ornstein i Hunkins 1999: 30). Do klasycznych procedur przy ich konstruowaniu należy wytyczenie celów kształcenia oraz dobór i gradacja treści nauczania. Ramowy kształt programy uzyskują, opierając się na standardach zawierających ogólne wymagania oraz określających konieczne kwalifikacje absolwentów i wykaz przedmiotów z katalogiem

---

<sup>4</sup> Dylak zwraca uwagę na „wpływ ogromnego lobby przedmiotowego w uczelniach kształcących nauczycieli, które cechuje lęk przed utratą swoistości dyscypliny” (2003: 96).

treści kształcenia. Nadanie tym wytycznym charakteru spójnej koncepcji dydaktyczno-metodycznej przygotowania teoretycznego i praktycznego znajduje się w gestii zarówno organizujących, jak i realizujących tok kształcenia (por. Dylak 2003; Komorowska 2005).

Przy projektowaniu korelacji międzyprzedmiotowych w programach kształcenia nauczycieli istotne jest określenie płaszczyzny, która byłaby swego rodzaju centrum integrującym. W przypadku nauczycieli języków obcych przedmiotem odnoszącym się bezpośrednio do pracy zawodowej jest dydaktyka szczegółowa danego języka, bazująca na dorobku badawczym glottodydaktyki (por. Grucza 1988, 1993; Pfeiffer 2001). W ramach tego przedmiotu w sposób naturalny odbywa się integracja wewnątrzprzedmiotowa, ponieważ różnorodność i złożoność realizowanych zagadnień wymaga ciągłego odwoływania się zarówno do treści kształcenia filologicznego, psychologiczno-pedagogicznego, jak i ogólnego. Działania integrujące wiedzę nie mogą być jednak – ze względu na wielość zagadnień i niedostateczną ilość czasu na ich realizację – wyłącznie domeną dydaktyki przedmiotu kierunkowego. Scalanie wiedzy pod kątem potrzeb zawodowych absolwentów powinno się odbywać w ramach wszystkich przedmiotów. W tym celu konieczna jest znajomość podstaw dydaktyki języków obcych przez nauczycieli akademickich zaangażowanych w proces kształcenia. Dzięki temu możliwe jest tworzenie powiązań pomiędzy różnymi zakresami wiedzy, np. przez wskazanie przy omawianiu kierunków językoznawczych na ich znaczenie dla powstawania metod nauczania języków obcych.

Przykładem potrzeby zdecydowanego zwiększenia działań integrujących jest kształcenie w zakresie psychologii i pedagogiki (por. Zawadzka 2004b). Obecnie, mimo bogatego dorobku psychologii poznawczej, wychowawczej i rozwojowej oraz pedagogiki studenci i nauczyciele nie mają przekonania o przydatności tej wiedzy w pracy zawodowej. Raczej trudno mieć nadzieję, że samo zwiększenie liczby godzin kształcenia pedagogiczno-psychologicznego zmieni ten stan. Istotną i trudną kwestią jest tu właściwa selekcja treści nauczania tych przedmiotów. Zdaniem Lewowickiego „(...) programy wypełnić trzeba inaczej – mniej mówić o przeszłości, więcej o możliwości działania pedagogicznego. Studentowi należy dać wiedzę z pedagogiki i psychologii stosowanej, kształtować umiejętności diagnozowania, zachowania w różnych sytuacjach” (Lewowicki 2007: 82). Sposobem na pokonanie tych trudności może być – niestety obecnie rzadko praktykowana – współpraca psychologów i pedagogów z dydaktykami przedmiotów kierunkowych i opiekunów praktyk pedagogicznych w celu określenia wzajemnych powiązań przedmiotowych. W miarę możliwości organizacyjnych należałoby zadbać przy konstrukcji programu o synchronizację czasową poszczególnych przedmiotów, tak aby materiał nauczania z zakresu psychologii i pedagogiki realizowany był przed materiałem z zakresu dydaktyki przedmiotowej.



Na szczególną uwagę zasługuje nieskomplikowane pod względem organizacyjnym, natomiast produktywnie pod kątem potrzeb przygotowania zawodowego studentów, skorelowanie dydaktyki szczegółowej z praktycznym nauczaniem języka w ramach kształcenia neofilologicznego<sup>5</sup>. Doskonalenie językowe jest – jak wiadomo – jednym z filarów kształcenia filologicznego; ma również kluczowe znaczenie dla kompetencji zawodowej nauczyciela języka obcego. W toku intensywnej własnej nauki studenci poznają metody i techniki pracy służące rozwojowi wszystkich sprawności językowych, co jest okazją do indukcyjnego wprowadzania aparatu pojęciowego z zakresu glottodydaktyki, przedstawiania podstawowych zasad uczenia się i nauczania oraz aktualnych tendencji w dydaktyce języków obcych. Zapoznanie studiujących z celem zajęć, formami pracy, strategiami uczenia się, zasadami testowania i oceniania w formie zwięzłego komentarza dydaktycznego – jak pokazują doświadczenia autorki – ułatwia interakcję na zajęciach i istotnie usprawnia proces nauki języka. Na przykład przedstawienie zasad testowania i oceniania spotyka się z większym zainteresowaniem studentów, kiedy poprzedza egzamin z praktycznej nauki języka niż kiedy jest jednym z wielu zagadnień opracowywanych w ramach zajęć z dydaktyki przedmiotowej. Znajomość podstaw dydaktyczno-metodycznych umożliwia stymulowanie refleksji nad własnym uczeniem się i tym samym pozytywnie wpływa na wzrost tzw. świadomości uczeniowej (por. Myczko 2004b), dzięki której uczący się orientuje się w procesach przyswajania języka, zwłaszcza kiedy identyfikuje trudności i szuka sposobów ich przezwyciężenia. Świadomość celowości proponowanych procedur jest szczególnie istotna tam, gdzie nie ma możliwości bezpośredniego monitorowania procesu uczenia się. Widać to szczególnie wyraźnie przy nauczaniu wymowy, kiedy znajomość podstawowych zasad dydaktyki fonetyki pozwala szybciej zrozumieć znaczenie fazy słuchania.

Skorelowanie zajęć dydaktycznych i językowych ułatwia studentom powiązanie teorii z praktyką w trakcie własnej nauki, stwarza również możliwość fachowej analizy i oceny stosowanych procedur metodycznych oraz doświadczanego stylu nauczania. Nawiązanie do tej wiedzy w trakcie zajęć z dydaktyki szczegółowej znacząco przyspiesza opanowanie materiału nauczania oraz umożliwia dokonywanie syntez z uwzględnieniem związków interdyscyplinarnych, niezbędnych do całościowego spojrzenia na procesy zachodzące w obrębie układu glottodydaktycznego. Transfer wiedzy i umiejętności z jednego przedmiotu do drugiego to również okazja do pogłębionego opracowania kluczowych zagadnień glottodydaktycznych. Tym samym zmniejsza się poważne ryzyko pozbawienia edukacji nauczycielskiej na poziomie licencjackim fundamentu teoretyczno-metodologicznego<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Na temat integrowania wiedzy językoznawczej i glottodydaktycznej z nauczaniem wymowy por. Sikorska (2008).

<sup>6</sup> Na niebezpieczeństwa związane z wprowadzeniem dwustopniowych studiów, polegające na zachwianiu tzw. piramidy budowania wiedzy, zwraca uwagę Lewowicz-

## 5. Podsumowanie

Ze względu na przyrost wiedzy i pogłębiającą się specjalizację scalanie treści nauczania pochodzących z różnych dyscyplin naukowych w procesie kształcenia umożliwia przyszłym nauczycielom bardziej efektywne porządkowanie zależności i związków w wiedzy glottodydaktycznej oraz zwiększa jej operatywność w przyszłej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Uwydatnianie relacji pomiędzy częściami materiału nauczania nie tylko sprzyja wieloaspektowemu poznaniu określonych fragmentów rzeczywistości, ale służy także kształceniu umiejętności samodzielnego poszukiwania zależności przyczynowo-skutkowych, analogii czy uogólnień na podstawie twierdzeń z zakresu różnych dyscyplin naukowych. Umiejętności te są natomiast warunkiem kształtowania kompetentnych i dojrzałych nauczycieli, potrafiących samodzielnie i twórczo kształtować proces dydaktyczny w różnych kontekstach edukacyjnych.

Kierowanie się zasadą korelacji międzyprzedmiotowej przy konstrukcji programu kształcenia nauczycieli języków obcych jest jednym ze sposobów, realistycznych pod względem organizacyjnym i metodycznym, sprzyjających ugruntowaniu i usystematyzowaniu wiedzy dzięki efektowi synergii. Do realizacji takiej koncepcji potrzebna jest merytoryczna dyskusja w gronie glottodydaktyków nad specyfiką układów integrujących treści. Natomiast warunkiem niezbędnym do skutecznego wdrożenia programu skorelowanego są kompetencje glottodydaktyczne oraz gotowość do współpracy uniwersyteckiej kadry dydaktycznej.

## BIBLIOGRAFIA

- Bausch, K.-R., Königs, F. G. i Krumm, H.-J. (red.). 2003. *Fremdsprachenlehrer-ausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bogacki, K., Głowacka, B. i Potocka, D. (red.). 2008. *Interdisciplinary perspectives in foreign language teacher education*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Dereń, A., Grondas, M., Sielatycki, M., Społowicz, G. i Wasiak-Kowalska, E. 1999. *Integracja międzyprzedmiotowa. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*. Wydawnictwa CODN.
- Dylak, S. 2003. *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Grucza, F. (red.). 1988. *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, F. 1988. „O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych”, w: Grucza, F. (red.). 1988. 17-87.

---

ki. Jego zdaniem, wprowadzenie studiów zawodowych może doprowadzić w kształceniu nauczycieli do koncentracji na przygotowaniu praktycznym i w konsekwencji do zaniedbania wiedzy ogólnej (por. Lewowicki 2007).

- Grucza, F. (red.). 1993. *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, F. 1993. „Podstawy teorii kształcenia nauczycieli języków obcych”, w: Grucza, F. (red.). 1993. 11-42.
- Hörner, W. 2005. „O profesjonalizacji nauczycieli – wstępne wyjaśnienia pojęciowe”, w: Hörner, W. i Szymański, M. S. (red.). 2005. 39-45.
- Hörner, W. i Szymański, M. S. (red.). 2005. *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Jaeger, D., Nied Curcio, M. i Schlanstein, L. 2007. „Handlungsorientierter Deutschunterricht im dreijährigen Curriculum an italienischen Hochschulen”. *Info DaF* 34. 390-403.
- Janicka-Panek, T. 2004. *Skuteczność zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej po trzech latach reformy*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kaniewski, J. 2008. „Nowe ‘słowo zakłęcie’. O integracji w zreformowanej szkole”. *Polonistyka* 6. 6-11.
- Komorowska, H. 2005. *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Königs, F. G. 2001. „Aufbruch zu neuen Ufern? – Ja, aber wo geht’s da lang? Überlegungen zur Neustrukturierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern”, w: Königs, F. G. (red.). 2001. 9-37.
- Königs, F. G. (red.). 2001. *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Königs, F. G. 2003. „Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung: Jetzt oder nie!”, w: Bausch, K.-R., Königs, F. G. i Krumm, H.-J. (red.). 2003. 124-136.
- Krumm, H.-J. 1994. „Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung”. *Fremdsprache Deutsch Sondernummer* 1994. 6-11.
- Kurczab, H. 1993. *Skalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie.
- Lewowicki, T. 2007. *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa–Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Marciniak, I. 2004. „O integracji sprawności językowych w programie kształcenia nauczycieli języka niemieckiego”. *Neofilolog* 24. 58-62.
- Myczko, K. 2004a. „Koncepcja integracyjna w dydaktyce drugiego języka obcego i praktyka szkolna”. *Neofilolog* 24. 52-57.
- Myczko, K. 2004b. „Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 19-30.
- Neuner, G. 1994. „Germanisten oder Deutschlehrer? Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrerausbildung”. *Fremdsprache Deutsch Sondernummer* 1994. 12-15.

- Nieźgorodcew, A. 2004. „Kształcenie kompetencji socjokulturowej nauczycieli a nauczanie języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji”. *Neofilolog* 24. 63-68.
- Okoń, W. 2001. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ornstein, A. C. i Hunkins, F. P. 1999. *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Pawlak, M. (red.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Sikorska, M. 2008. „Die Integration von Lehrinhalten in der interdisziplinär orientierten Fremdsprachenlehrerbildung”, w: Bogacki, K., Głowacka, B. i Potocka, D. (red.). 2008. 91-101.
- Wantuch, W. 2005. *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Zawadzka, E. 2004a. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Zawadzka, E. 2004b. „Integracja w nauczaniu języków obcych – zarys problematyki”. *Neofilolog* 24. 6-13.

*Elżbieta Jastrzębska*

*Instytut Neofilologii, Uniwersytet Zielonogórski*

---

## O EDUKACJI TWÓRCZEJ NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBcych RAZ JESZCZE

One more look at creative education of foreign  
language teachers

From the perspective of contemporary educational challenges, the development of skills of creative thinking and acting of future teachers has become one of the specialisation tasks of the contemporary education system. In this article, I present psychopedagogical and didactical foundations of creative education of foreign language teachers and a specific example of its implementation by including the contents of the pedagogics of creativity in the program of vocational teacher studies in the field of French at the Institute of Neophilology, University of Zielona Góra. We understand the creative education of a future teacher of French in a very broad sense, not limited only to its didactic-educational meaning as preparation to solve complex vocational problems but also in its psychological and personality-creating meaning. Therefore, along with including components of theoretical knowledge of creativity, our program of the pedagogics of creativity concentrates first of all on the system of practical activities making use of the psychodidactics of creativity methods to support personal development of our students. The final part of the article includes a set of exemplary training exercises of creative abilities which are carried out during classes.

### 1. Wprowadzenie

Przesłanie psychologii humanistycznej o człowieku jako istocie twórczej kierowanej inherentnym dążeniem do samorealizacji wywarło ogromny wpływ na współczesną edukację, wyznaczając nowe kierunki działań dydaktyczno-wychowawczych (Szmidt 2007). Pedagogiczny kreacjonizm sformułował ideę *edukacji twórczej*, która obejmuje kilka ważnych szczegółowych koncepcji, a

mianowicie koncepcję szkoły jako organizacji twórczej, twórczego nauczyciela i twórczego ucznia (Schulz 1996a: 9-32).

Współczesna, zorientowana humanistycznie pedagogika uważa edukację twórczą nauczycieli za niezbędny warunek prawdziwej edukacji twórczej w szkole. Podkreśla się konieczność przygotowania nauczycieli do kształtowania twórczych postaw uczniów jako narzędzia uczenia się i „funkcjonowania w świecie pełnym nowych wyzwań” (Ekiert-Oldroyd 2004: 297). Wiechnik (1996: 130) dodaje, iż procesy uczenia się i tworzenia posiadają wiele cech wspólnych, a pewne właściwości psychiczne jednostki angażowane w procesie tworzenia, mogą być także przydatne w uczeniu się, gdyż „aktywność poznawcza jednostki osiąga najwyższy stopień złożoności w sytuacjach problemowych”. Znamienity psycholog amerykański P. E. Torrance uważał za największe zadanie edukacji twórczej nauczycieli wpłynięcie na zmianę ich stosunku do działań dzieci na lekcji poprzez rozwijanie określonych dyspozycji ich postawy twórczej (Nęcka 2002: 199-200). Własna postawa twórcza nauczycieli jest uważana przez wielu badaczy (Dobrołowicz 2002; Nęcka 2002; Dyrda 2005; Szmidt 2007) za główną strategię abarietyki, czyli usuwania przeszkód dla myślenia twórczego w szkole i sposób pośredniego oddziaływania na kreatywność uczniów. W ich przekonaniu, to usuwanie przeszkód polega przede wszystkim na rozwijaniu twórczego myślenia nauczycieli. W literaturze przedmiotu mówi się o treningu twórczości nauczycieli w kontekście rozwijania ich kreatywności jako cechy osobowej, w powiązaniu z jej wpływem na poziom kreatywności uczniów lub też w celu przygotowania nauczycieli do złożonych zadań dydaktyczno-wychowawczych (Nęcka 2002: 201-202).

Przedstawiciele pedeutologii XXI wieku podkreślają, że dzisiejszy nauczyciel musi być przygotowany do stawiania sobie nowych wyzwań i pytań, do ciągłego kontestowania swych metod i technik pracy, do tworzenia własnych *szczegółowych sposobów reagowania i całościowych strategii działań* (Kwiatkowska 2008: 13) w ciągle zmieniających się sytuacjach edukacyjnych. W tej perspektywie podstawowym celem pedeutologii staje się wspieranie tego rozwoju, „pomoc nauczycielowi w odkrywaniu własnej indywidualności, udzielanie mu wsparcia w długim procesie stawania się nauczycielem” (Kwiatkowska 2008: 13).

## 2. Wizja twórczego nauczyciela we współczesnej dydaktyce języków obcych

Współczesne wyzwania edukacyjne związane z imperatywem wspomagania rozwoju osobowego ucznia i integracją procesu dydaktycznego wokół twórczego uczenia się, jak również zjawiska związane ze specyfiką dydaktyki języków obcych, takie jak kompleksowość podejścia komunikacyjnego oraz jego transformacje w perspektywie działaniowej i interkulturowej, wpłynęły na zmianę wizji nauczyciela języków obcych.

W publikacjach europejskich poświęconych teraźniejszości i przyszłości nauczyciela języków obcych, wymienia się wśród jego nowych ról zawodowych rolę badacza oraz rolę twórcy. Pojawił się w nich również termin *edukator w zakresie języków* (Heyworth i in. 2003: 82) zamiast terminu *nauczyciel* jako jego szerszy znaczeniowo synonim, uwypuklający cele formacyjne. Wyniki sondażu przeprowadzonego w 2002 r., wśród nauczycieli języków obcych przez CELV<sup>1</sup> w Graz, w ramach projektu europejskiego *W kierunku przyszłości. Nauczyciele języków w Europie* wskazują, iż sami zainteresowani zdają sobie sprawę z potrzeby kompetencji twórczych w ich praktyce edukacyjnej. Wśród określonych przez ankietowanych nauczycieli siedmiu zawodowych ról przez nich spełnianych, na pierwszym miejscu znalazła się rola Nauczyciela-Twórcy<sup>2</sup>, tego, który dostarcza i realizuje nowe pomysły (ponad 80% nauczycieli) (Heyworth i in. 2003: 77). Twórcy europejskich ram programowych kształcenia nauczycieli języków (Kelly i Grenfell 2006) mówią o takim kształceniu nauczycieli (rozumianym jako proces ciągły, obejmujący umiejętności interpersonalne, komunikacyjne i zawodowe), które umożliwiłoby im w przyszłości kreatywne i elastyczne nauczanie. To pojęcie twórczego nauczania pojawia się w kontekście umiejętności twórczego stosowania materiałów dydaktycznych na lekcjach języków obcych oraz krytycznego i twórczego stosowania różnorodnych podejść metodycznych do nauczania i uczenia się języka.

W perspektywie eklektycznej, nauczyciel języków/kultur jawi się również jako *nowy nauczyciel* (Galisson 1995), praktyk-teoretyk lub refleksyjny praktyk w działaniu<sup>3</sup>, potrafiący budować swoje indywidualne, otwarte i integracyjne modele metodyczne (Paris i Ayers 1997; Galisson 1998; Puren 2004; Zawadzka 2004). Ta konceptualizacja metodyczna, przeciwstawiona przez Galissona aplikacjonizmowi dydaktycznemu, a także rola dydaktyki języków/kultur w *procesie uczenia i socjalizacji* jednostki oraz przygotowania jej do życia w harmonii z innymi ludźmi (Galisson 1998, 2002) wymaga aktywnej i twórczej postawy nauczyciela języków, odważnej otwartości na rzeczy nowe, autonomiczności i giętkości intelektualnej (Camillieri Grima i Fitzpatrick 2003).

### 3. Edukacja twórcza przyszłych nauczycieli języka francuskiego – przykład praktyki

Zwazywszy na wyżej wspomniane opinie i zdarzenia edukacyjne, wydawałoby się, iż nauczanie umiejętności twórczego myślenia i działania oraz rozwi-

---

<sup>1</sup> Europejskie Centrum Języków Obcych.

<sup>2</sup> Twórca, Krytyk, Współpracownik, Mentor, Organizator, Doradca, Facylitator.

<sup>3</sup> W polskiej literaturze glottodydaktycznej i pedagogicznej poświęca się dużo miejsca refleksyjnej praktyce, uważając, iż powinna stać się ona „immanentną cechą pracy nauczyciela ze względu na dynamikę i zmienność sytuacji dydaktycznych” (Czerepaniak-Walczak, za: Zawadzka 2004: 301; Dylak 2000).

ianie postawy twórczej poprzez włączenie treści pedagogiki twórczości do programów nauczycielskich studiów zawodowych winno stać się jednym z kierunkowych zadań współczesnego systemu kształcenia. Jak wiemy jednak, nie jest to, w naszej praktyce profesjonalizacji nauczycieli, rzecz oczywista dla wszystkich decydentów edukacyjnych. Udało się tego dokonać w Uniwersytecie Zielonogórskim dzięki zrozumieniu i życzliwej postawie władz Wydziału Humanistycznego, a także determinacji osób zainteresowanych problemem, toteż od kilku lat prowadzę zajęcia z pedagogiki twórczości ze studentami II roku filologii romańskiej, specjalności nauczycielskiej, sama również intensywnie doskonaląc się w tej dziedzinie.

Zgodnie z twierdzeniem znanego hiszpańskiego pedagoga twórczości Saturnino de la Torre (1996: 13), „iż twórczość powinna stanowić integralną część edukacji, kształcąc do twórczości najpierw nauczyciela w trzech wymiarach: wiedzy, sprawności i postawy”, edukację twórczą przyszłego nauczyciela języków obcych rozumiemy szeroko, nie tylko w jej wymiarze dydaktyczno-wychowawczym jako przygotowanie do rozwiązywania problemów zawodowych czy remedium na rutynę zawodową, ale również w jej wymiarze psychologicznym i socjo-afektywnym jako działanie osobotwórcze, wsparcie i ułatwienie mu relacji z samym sobą, z drugim człowiekiem i ze światem (Jastrzębska 2005: 102). Twórczość jest formą aktywności angażującej odpowiednie zdolności, wywołującej określone uczucia i prowokującej określone działania (Szmidt 2007: 133), toteż formacyjnego znaczenia procesu tworzenia dla rozwoju osobowego i samorealizacji przyszłego nauczyciela nie da się przecenić. W moim przekonaniu, poprzez danie szerszych perspektyw rozwoju, swoiste „otworenie” na inne możliwości, edukacja twórcza może być również środkiem przeciwdziałającym frustracji, braku satysfakcji, a nawet niespełnieniu zawodowemu nauczycieli, zwłaszcza tych języków obcych, które, mając dzisiaj w polskich szkołach status drugiego czy trzeciego języka, są traktowane w sposób niezgodny ze wskazaniami europejskiej polityki językowej, a zwłaszcza z zasadą różnorodności językowej. Uznając ważność tego aspektu, w naszym programie rozwijania twórczości przyszłych nauczycieli języka francuskiego, w ramach przedmiotu *Pedagogika twórczości*, położyliśmy nacisk na procesualny i personologiczny wymiar twórczości.

Program edukacji twórczej obejmuje oczywiście również wiedzę teoretyczną na temat twórczości, ale skupia się przede wszystkim na systemie działań praktycznych wykorzystujących metody psychodydaktyki twórczości do wspomagania rozwoju osobowego przyszłych nauczycieli języka francuskiego. Jest to autorska koncepcja eklektycznego treningu kreatywnego, który, opierając się na dwóch głównych filarach: szkole treningu kognitywnego E. Nęcki kładącej nacisk na rozwijanie twórczych operacji poznawczych (Nęcka 2002; Nęcka i in. 2005) oraz lekcjach twórczości K. J. Szmida (1996, 2005, 2007) stawia sobie zadanie stymulowania, wspierania i rozwijania określonych dyspozycji szeroko rozumianej postawy twórczej jednostki.



Podstawę naszego treningu kreatywnego stanowią trzy typy metod psychodydaktyki twórczości, uważane przez znawców przedmiotu za najbardziej efektywne, a mianowicie: „metody stymulujące ciekawość poznawczą i myślenie pytajne, metody wykorzystujące techniki myślenia dywergencyjnego, metody wykorzystujące analogie i metafory” (Szmidt 2007: 278). Przede wszystkim jednak, nasza koncepcja oparta jest na technikach dywergencyjnych rozwijających giętkość, płynność i oryginalność oraz na twórczych operacjach poznawczych, ze szczególnym uwzględnieniem myślenia analogicznego i asocjacyjnego. Jakiegokolwiek byłyby bowiem systemy trenowania kreatywności, zawsze odnajdujemy w nich kolejne fazy *przemieszczania* myśli, w których najważniejszą rolę odgrywają analogie i skojarzenia (Paré 1977; Cusson 1993). Ceniony przez teoretyków i praktyków kreatywności akt bisocjacji Koestlera, stojący u źródeł większości wynalazków, wykorzystuje także te typy myślenia, gdyż polega na zrealizowaniu czegoś nowego i oryginalnego z elementów od siebie odległych i już istniejących (Jaoui 2003; Szmidt 2008). Podstawą działania jest tutaj postawa otwartości umysłowej na „nieznane” oraz umiejętność przełamywania sztywności i schematów myślowych oraz oderwania się od „znanego”, która jest tak istotna w rozwijaniu kompetencji interkulturowej na lekcjach języka obcego.

Ćwiczenia treningu kreatywności stanowią dla studentów narzędzie ich rozwoju, zarówno osobowego, jak i językowego (zajęcia odbywają się w języku francuskim). Ponadto, zakładamy, iż przyszli nauczyciele romanisti, doceniając własne uczenie się języka przez przeżywanie i działanie twórcze, będą proponować je z kolei swoim uczniom. W załączniku do niniejszego artykułu podaję „Zestaw przykładowych ćwiczeń treningu zdolności twórczych”, który jest nie tylko praktyczną ilustracją metod, na których oparliśmy edukację twórczą nauczycieli języka francuskiego w Uniwersytecie Zielonogórskim, ale również alternatywną metodyczną propozycją na zajęcia praktycznej nauki języka docelowego. Konkludując, pozwałam sobie żywić nadzieję, iż przedstawione zielonogórskie doświadczenie będzie przyczynkiem do debaty na temat optymalizacji kształcenia nauczycieli języków obcych poprzez ich twórczą edukację.

## BIBLIOGRAFIA

- Camilleri Grima, A., Candelier, M., Fitzpatrick, A., Halink, R., Heyworth, F. i Newby, D. 2003. *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003*. Strasbourg: Wydawnictwo Rady Europy.
- Cusson, P. 1993. *La créativité à l'ordre du jour*. Québec: Louise Courteau Editrice.
- Dylak, S. 2000. „Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli”, w: Kruszewski, K. (red.). 2000. 176-191.
- Dyrda, B. 2004 (red.). *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*. Kraków: Impuls.

- Ekiert-Oldroyd, D. 2003. „Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje. Pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości”, w: Szmidt, K. J. (red.). 2003. 135-155.
- Galisson, R. 1998. „A la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention”. *Etudes de linguistique appliquée* 109. 83-127.
- Galisson, R. 2002. „Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures”. *Etudes de linguistique appliquée* 128. 498-510.
- Heyworth, T., Dupuis, V., Leban, K., Szesztay M. i Tinsley, T. 2003. *Face à l'avenir. Les enseignants en langues à travers l'Europe*. Strasbourg: Wydawnictwo Rady Europy.
- Jaoui, H. 2003. *Tous innovateurs*. Paris: Dunod.
- Jastrzębska, E. 2005. „Zintegrowane kształcenie twórczego nauczyciela języków obcych”, w: Zawodniak, J. i Trychoń-Cieślak, K. (red.). 2005. 101-113.
- Kruszewski, K. (red.). 2000. *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: WSiP
- Kwiatkowska, H. 2008. *Pedeutologia*. Warszawa: WAiP.
- Michael, K. i Grenfell, M. 2006. *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*. Warszawa: CODN.
- Nęcka, E. 2002. *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Słabosz, A. i Szymura, B. 2005. *Trening twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Paré, A. 1977. *Créativité et pédagogie ouverte*. Ottawa: Les Editions NHP.
- Paris, S. G. i Ayres, L. R. 1997. *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: WSiP.
- Popek, S. (red.). 1996. *Zdolności i uzdolnienia twórcze jako osobowościowe właściwości człowieka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Puren, Ch. 2004. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Schulz, R. 1996a. „Uczeń twórczy – ewolucja idei”, w: Schulz, R. (red.). 1996b. 9-32.
- Schulz, R. (red.). 1996b. *Studia z innowatyki pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szmidt, K. J. 2004. „Edukacja według Torrance'a”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 4.
- Szmidt, K. J. (red.). 2005. *Trening twórczości w szkole wyższej*. Łódź: Wydawnictwo WSH-E.
- Szmidt, K. J. 2007. *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Szmidt, K. J. 2008. *Trening kreatywności*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Torre (de la), Saturnino. 1996. *Para investigar la creatividad*. Barcelona: DOE.
- Wiechnik, R. 1996. „Wyznaczniki efektywności działań ludzkich”, w: Popek, S. (red.). 1996. 130.
- Zawodniak, J. i Trychoń-Cieślak K. (red.). 2005. *Integracja w nauczaniu języków obcych*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

## Załącznik 1

### *Zestaw przykładowych ćwiczeń treningu zdolności twórczych*

#### *A) Ćwiczenia dywergencyjne*

##### *I. Niezwykłe zastosowania.*

W ciągu 3-5 min., studenci wymyślają jak najwięcej oryginalnych zastosowań trzech przedmiotów, które uprzednio losują. Najczęściej są to zwykle przedmioty użytku codziennego.

##### *II. Oryginalne kategorie rzeczy.*

Należy wymyślić jak najwięcej możliwych kategorii dla 25 przedmiotów, których nazwy znajdują się na kartonikach (od 3-5 min.).

##### *III. Test kół Torrance'a.*

Studenci otrzymują kartkę z dużym kwadratem utworzonym przez 25 kółek (5 x 5). Mają za zadanie wykorzystać każde koło jako punkt wyjścia do narysowania wybranego konkretnego przedmiotu.

##### *IV. Oryginalne działania.*

Należy podać jak największą liczbę oryginalnych sposobów wykonania podanych konwencjonalnych czynności.

##### *V. Wynajdywanie tytułów do tekstów, obrazków, sytuacji.*

##### *VI. Wymienienie w krótkim czasie jak największej ilości przykładów przedmiotów danej kategorii.*

##### *VII. Hipotezy.*

1. Podawanie możliwych przyczyn lub następstw danego wydarzenia, problemu, sytuacji.
2. Podawanie jak największej liczby różnych odpowiedzi na pytania typu: *Co znajduje się za tym wysokim murem? Co zobaczysz jak otworzysz zamknięte okno? Zamknięte drzwi?*

#### *B) Abstrahowanie*

##### *I. Tysiąc definicji.*

Uczestnicy wybierają lub losują przedmiot i tworzą jak największą ilość jego definicji.

##### *II. Podobieństwa.*

Każdy uczestnik losuje z przygotowanego zestawu dwie nazwy różnych rzeczy i wyszukuje wszystkie możliwe podobieństwa między nimi.

##### *III. Archiwa.*

Ćwiczenie polega na wyszukiwaniu rzeczy, które mają te same cechy. Kryteria wyszukiwania są wprowadzane przez animatora sukcesywnie.

Przykład:

*Wymień rzeczy białe.*

*Wymień rzeczy białe i miękkie.*

*Wymień rzeczy białe i miękkie i nadające się do zjedzenia.*

#### *C) Skojarzenia*

##### *I. Gwiazda skojarzeń i łańcuch skojarzeń.*

1. Gwiazda polega na podaniu jak największej ilości skojarzeń do jednego pojęcia znajdującego się w centrum.
2. Łańcuch polega na stopniowym oddalaniu się od pojęcia początkowego dzięki wprowadzaniu kolejnych skojarzeń (każde następne ogniwo łańcucha jest skojarzeniem do ostatniego podanego słowa).

### III. Łańcuchy alternatywne.

Grupy starają się wymyślić więcej propozycji łańcuchów łączących te dwa podane z góry krańcowe pojęcia, np. *Dziennikarz* ..... *Paczka*

### IV. Sieć skojarzeń.

Uczestnicy otrzymują zadanie połączenia strzałkami kilku haseł (idei) znajdujących się na tablicy, wyjaśniając sens swego skojarzenia.

### V. Trigram – odległe skojarzenia.

Ćwiczenie to polega na odgadnięciu słowa, które kojarzy się z wszystkimi trzema podanymi na tablicy (lub fiszce zadaniowej) słowami, np. *telefon* – *życie* – *odcinek* (słowo szukane to *linia*).

### VI. Bricolage (Majsterkowanie).

Technika *bricolage* polega na zespołowym stworzeniu nowej rzeczy z podanych (wylosowanych) obowiązkowych elementów składowych i może być stosowana w wielu wersjach. W naszym treningu wykorzystujemy ją do ekspresji słownej tworząc zespołowe opowiadanie. Każdy uczestnik tworzy jedno zdanie, które musi zawierać wylosowane przez niego wcześniej słowo i „dorzuca” je do historyjki, pamiętając o zasadzie spójności.

### VII. Collage – ćwiczenie werbalno-plastyczne.

## D) Myślenie przez analogię

### I. Bisocjacje.

Najczęściej stosowane przez nas pojedyncze ćwiczenie analogiczne (obok metod globalnych opartych na analogiach) polega na wylosowaniu dwóch pojęć/nazw rzeczy i dokończeniu zdania: *A jest jak B ponieważ* .....

### II. Ukryty przedmiot.

Posługując się podaną wskazówką, uczestnicy zajęć znajdują ukryty wśród kilku słów przedmiot. Przykład:

Wskazówka: *Gdyby ukryty przedmiot istniał w dziedzinie medycyny, byłby podobny w swym działaniu do komórki. Co to jest? kosiarka – gumka – kałamarz – igloo (fotokopiarka)*

## E) Metafory

### I. Złota myśl.

Dokończyć zdanie zawierające w sobie metaforę, np.

*Życie jest teatrem, bo* ..... lub wymyślić takie niedokończone zdanie generujące myślenie metaforyczne.

### II. Tworzenie nowych symboli różnych przedmiotów.

### III. Ożywianie martwych metafor lub „docieranie” do ich pierwotnego znaczenia

1. Poprzez krótki tekst, najczęściej poetycki.

2. Poprzez ich narysowanie.

### IV. Percepcja fizjonomiczna.

Polega na odczytaniu elementów ludzkiej psychiki, a zwłaszcza emocji z abstrakcyjnych rysunków.

1. Każdy uczestnik rysuje coś abstrakcyjnego i oddaje swój rysunek animatorowi.

2. Następnie, po zmieszaniu wszystkich rysunków, każdy losuje inny rysunek i usiłuje odczytać z niego stan uczuciowy jego autora, odgadując ewentualnie kto nim jest.

### V. Personifikacje.

1. Personifikacja rzeczy.

2. Każdy student losuje karteczkę z konkretnym obiektem i przedstawia go nadając mu jak najwięcej cech ludzkich (cechy osobowe, sposoby działania w trudnych sytuacjach, upodobania, antypatie etc.).

3. Identyfikacja z obiektem.

Uczestnicy utożsamiają się z wybranym przez siebie obiektem, mówiąc co myślą i czują w danym momencie. Czasami animator podaje im dodatkowe pytania, które mają ułatwić im identyfikację z przedmiotem i przedstawienie się w tej roli.

#### VI. *Empatia.*

1. Każdy uczestnik treningu wylosowuje jedną z postaci z zestawu przygotowanego przez animatora i improwizuje jej monolog, w którym przedstawia swoje myśli i emocje. Ćwiczenie jest tym ciekawsze, im oryginalniejsze postaci proponuje prowadzący zajęcia, np. *cesarz rzymski – poławiacz pereł – oszust – skazany na śmierć – afrykański szaman – podstarzała gwiazda filmowa* itp.

2. Drugi wariant tego ćwiczenia polega na uzupełnieniu zdania warunkowego:  
*Gdybym był ..... to .....*

#### F) *Transformacje*

##### I. *Pytania Osborna – czasowniki modyfikujące.*

Wybieramy jakiś obiekt lub problem i przekształcamy go odpowiadając na pytania Osborna: *zastosować inaczej? – zaadaptować? – zmodyfikować? – ulepszyć? – powiększyć? – zmniejszyć? – zastąpić? kim? czym? – zmienić porządek? – odwrócić? – zestawić? łączyć? kombinować?*

##### II. *Zalety wad i wady zalet.*

Uczestnicy piszą (anonimowo) na pojedynczych kartkach dwie swoje wady i dwie zalety. Po zebraniu wszystkich kartek, każdy z nich losuje kartkę kogoś innego, otrzymując zadanie przedstawienia wad jako zalety, a zalet jako wady, odpowiednio uzasadniając swoje stanowisko.



*Jarosław Krajka*  
*Zakład Lingwistyki Stosowanej*  
*Instytut Germanistyki UMCS*

---

## NAUCZYCIEL JĘZYKÓW OBCYCH WCZORAJ, DZIŚ I JUTRO – KSZTAŁCENIE INFORMATYCZNE NAUCZYCIELI W ERZE INTERNETU 2.0

### CALL/ICT teacher training in the era of Web 2.0

Pre-service teacher training in the area of Information and Communication Technology (ICT) and Computer-Assisted Language Learning (CALL) has become one of the essential issues in the modern philology curriculum. However, due to the fact that the obligatory training in computer-assisted pedagogy has been introduced only recently, there seems to be a need to reflect on designing and implementing effective and appropriate training programmes, methods and techniques. At the same time, the findings of earlier ICT teacher training projects (e.g. The British Council Poland ICT for EFL Teachers) should be utilised in pre-service teacher training. The contents and form of ICT training is largely influenced by technological progress, not only perceived in terms of computer tools and technologies, but also in the ways users approach them, which has been at the roots of the current Web 2.0 movement. Thus, suiting pre-service teacher training programmes to the contemporary Web 2.0 reality has become another key issue. The aim of the paper will be to present the evolution of CALL/ICT teacher training in Poland. The definitions, characteristics and typical tools of Web 2.0 will be presented in order to form the basis for the deliberations on the incorporation of these in ICT training delivered to modern philology students.

### 1. Wstęp

Znaczenie komputerów i Internetu, a ściślej mówiąc technologii informacyjnej (TI) czy technologii informacyjnej i komunikacyjnej (TIK), w pracy każ-

dego nauczyciela jest obecnie nie do podważenia. Przy dynamicznym rozwoju nowych technologii, ekspansji Internetu drugiej generacji (Web 2.0) oraz rozpowszechnieniu darmowego oprogramowania użytkowego różnego typu, nieodzwone jest przygotowanie nowoczesnego nauczyciela języka obcego do ich wykorzystania w procesie nauczania i dostosowania do swoich potrzeb w zakresie istniejących możliwości. Ponieważ forma i zakres kształcenia informatycznego nauczycieli języka obcego podlegały istotnym zmianom na przestrzeni bieżącej dekady, wydaje się konieczne pokazanie ewolucji w tym zakresie oraz wskazanie możliwych kierunków rozwoju w teraźniejszości i przyszłości. W artykule poświęcone również zostanie dużo miejsca fenomenowi Internetu drugiej generacji (Web 2.0), wraz z jego definicją, charakterystyką i przykładowymi narzędziami. Możliwe sposoby wprowadzenia elementów Web 2.0 do programów kształcenia informatycznego nauczycieli zakończą niniejszą pracę.

## 2. Nauczyciel języków obcych wczoraj i dziś – o kształceniu informatycznym w erze Internetu pierwszej generacji

Początkowe programy szkolenia informatycznego nauczycieli przygotowane na skalę ogólnopolską w 2000 roku i prowadzone w latach 2000-2003 wraz z funkcjonowaniem projektu „ICT for EFL Teachers Project” British Council we współudziale z Programem INSETT i lokalnymi ośrodkami doskonalenia nauczycieli (Krajka 2004) kierowane były do nauczycieli uczących, zainteresowanych podnoszeniem kwalifikacji wobec wprowadzonych właśnie stopni awansu zawodowego nauczycieli. Z uwagi na braki kształcenia informatycznego na studiach filologicznych w przeszłości, konieczne było skoncentrowanie procesu szkolenia na wykształceniu odpowiednich umiejętności komputerowych na poziomie i w obrębie modułów ECDL (Europejskie Komputerowe Prawo Jazdy). Znaczne potrzeby w tym zakresie spowodowały konieczność podziału kursów na równe 20-godzinne części, poświęcone odpowiednio budowaniu umiejętności komputerowych i elementom nauczania języka wspomaganego komputerowo. Przykładowe zagadnienia kursu prowadzonego w roku 2000 w WODN w Lublinie można znaleźć poniżej.

W miarę istotnej poprawy sytuacji w zakresie kształcenia informatycznego w systemie oświaty w latach 2000, przede wszystkim spowodowanej wyposażeniem szkół w pracownie internetowe w ramach programu *Interklasa* oraz wyodrębnieniem w podstawie programowej zakresu tematycznego *Technologia informacyjna* w odróżnieniu od informatyki, zmianie ulegały programy szkolenia przyszłych nauczycieli. W kontekście studiów wyższych na kierunku filologia, wobec wprowadzenia w 2004 roku obowiązku wykształcenia kompetencji informatyczno-medialnej przyszłych nauczycieli, należało stworzyć programy szkolenia odpowiadające potrzebom studentów oraz możliwościom szkoły wyższej, w znacznie mniejszym stopniu prowadzących



bezpośrednio do kształcenia umiejętności komputerowych w zakresie ogólnych treści typu wymagania ECDL. Jak pokazuje Tabela 2 poniżej, skupiono się na zagadnieniach budujących warsztat studenta neofilologii/nauczyciela języka obcego, kładąc większy nacisk na używanie narzędzi językowych oraz konstruowanie materiałów dydaktycznych i scenariuszy lekcji (Krajka 2006).

Obsługa komputera w zakresie modułów ECDL	Elementy metodyki nauczania j. obcego wspomaganą komputerowo
<ul style="list-style-type: none"> <li>obsługa komputera,</li> <li>zarządzanie plikami,</li> <li>przetwarzanie tekstu,</li> <li>grafika prezentacyjna,</li> <li>poczta elektroniczna,</li> <li>sieci lokalne i globalne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uczenie się/nauczanie sprawności językowych w Internecie,</li> <li>konstruowanie i prowadzenie lekcji w Sieci,</li> <li>wykorzystanie narzędzi komunikacyjnych (czat i email) w procesie dydaktycznym,</li> <li>ewaluacja i wykorzystanie na lekcji edukacyjnych programów multimedialnych,</li> <li>praca projektowa z wykorzystaniem Internetu i grafiki prezentacyjnej,</li> <li>wykorzystanie Internetu dla rozwoju warsztatu pracy.</li> </ul>

Tabela 1: Program kursu komputerowego dla nauczycieli organizowanego dla The British Council Poland ICT for EFL Teachers Project (Lublin, 2000).

Wydaje się, że konstruowanie programu kształcenia na studiach wyższych powinno zestawiać ze sobą następujące czynniki: zdefiniowane potrzeby użytkowników, ich umiejętności i braki w zakresie kompetencji czysto technicznej oraz wymogi stawiane przez proces kształcenia np. w kontekście przygotowania pracy dyplomowej/magisterskiej. Ponadto należy wziąć pod uwagę takie uwarunkowania logistyczne jak wyposażenie pracowni komputerowej, dostępność Internetu po zajęciach, dostępność do specjalistycznego oprogramowania, wpływające na możliwości wdrożenia określonych narzędzi i procedur czy to w nauczaniu na zajęciach czy w trakcie pracy w domu. Jednocześnie stopień znajomości kompetencji informatycznej zdobyty na poprzednich etapach kształcenia warunkuje konstrukcję programu, jak pokazują przykłady powyżej.

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wyszukiwanie, ewaluacja i pozyskiwanie materiałów dydaktycznych.</li> <li>2. Słowniki, glosariusze, terminologiczne bazy danych.</li> <li>3. Korpusy i programy konkordancyjne.</li> <li>4. Narzędzia komunikacyjne: grupy dyskusyjne, email, czat, blog, wiki.</li> <li>5. Konstruowanie lekcji internetowych z użyciem formatów ćwiczeń.</li> <li>6. Konstruowanie multimedialnych materiałów dydaktycznych.</li> <li>7. Tworzenie modułów nauczania na odległość na platformie Moodle.</li> </ol>
--

Tabela 2: Program kursu *Technologia informacyjna w pracy nauczyciela i tłumacza* (lingwistyka stosowana, UMCS Lublin, 2004-2006).

### 3. Web 2.0 – definicja i charakterystyka narzędzi internetowych drugiej generacji

Definiując Internet drugiej generacji (*Web 2.0*), należy podkreślić za Davis (2005), że jest to podejście do postrzegania technologii, a nie sama technologia, które jest odzwierciedlone w zachęcaniu użytkowników do uczestnictwa w otwartych aplikacjach i usługach. Podobnie twierdzą Hruby i Wooden (2006), zwracając jednak uwagę na fakt, że *Web 2.0* jest ogólnym terminem dla określenia rozwijających się narzędzi, ale obejmuje również programy i usługi sieciowe istniejące uprzednio. Sam termin *Web 2.0* został użyty po raz pierwszy przez Tima O'Reilly i Dale Dougherty w 2004 dla oznaczenia modeli biznesu w sieci, które przetrwały kryzys branży internetowej w latach 90-tych (Aharony 2008). Wczesna definicja *Web 2.0* (O'Reilly 2005a) mówi o Internecie jako platformie z połączonymi ze sobą urządzeniami, z oprogramowaniem stale aktualizowanym w odpowiedzi na potrzeby użytkowników, z danymi pobieranymi i mieszanymi z różnych źródeł według osobistych kryteriów użytkownika. Cechy charakterystyczne Internetu drugiej generacji (*Web 2.0*) są przedstawione poniżej:

- ewolucja Sieci od Internetu „czytanego” (*Read-Web*) do Internetu „czytanego-pisanego” (*Read-Write Web*) – Thompson 2007;
- „architektura uczestnictwa” (*architecture of participation*) – otwarty charakter aplikacji w wymiarze społecznym i technologicznym – O'Reilly 2005a;
- personalizacja aplikacji, poprzez możliwość ich dostosowywania do własnych potrzeb oraz łączenia ze sobą (*mashing up*) – McCarty 2007;
- zapewnienie przez darmowe sieciowe usługi funkcjonalności porównywalnych do komercyjnych programów;
- równe prawa i obowiązki wszystkich użytkowników;
- tworzenie społeczności wokół wybranych narzędzi – Alexander 2006;
- pobieranie mikrodanych (*microcontent*) z różnych miejsc w Sieci do spersonalizowanych aplikacji – MacManus i Porter 2005;
- „Internet jako platforma” (*Internet as a platform*) – pełna kontrola użytkowników nad własnymi danymi w aplikacji *Web 2.0* – O'Reilly 2006a.

Większość z cech charakterystycznych wymienionych powyżej ukazuje nie tyle wykorzystanie nowych narzędzi technologicznych, ale raczej zmianę filozofii postrzegania Internetu, z używania gotowych stron i narzędzi przygotowanych przez producentów w określonym celu, do daleko idącej personalizacji środowiska pracy, jego współtworzenia poprzez społeczności internetowe, co warunkuje otwarty, aktywny i społecznościowy aspekt Internetu drugiej generacji.

Przy wyjątkowo dużej liczbie narzędzi i programów określanych mianem *Web 2.0*, należy zastanowić się nad selekcją właściwych środków technologii informacyjnej do wprowadzenia do procesu kształcenia przyszłych

nauczycieli. Jest to tym bardziej istotne, że termin *Web 2.0* stał się swego rodzaju sloganem reklamowym, często w sposób nie do końca uzasadniony prezentującym określone rozwiązania, podkreślając ich rzekomo wysoce innowacyjny charakter. Z drugiej strony, wiele rozwiązań nie jest określanych etykietką *Web 2.0*, ale z uwagi na specyfikę w kontekście cech wymienionych powyżej zasadne wydaje się ich określanie w ten sposób. Wreszcie warto przede wszystkim pogrupować istniejące narzędzia *Web 2.0* w obszary zainteresowania nauczyciela języka obcego, ułatwiające prowadzenie procesu nauczania czy to poprzez wspomaganie samego nauczania czy procesu przygotowania materiałów glottodydaktycznych. Podstawowe grupy narzędzi *Web 2.0* zostały przedstawione wraz z przykładami poniżej:

1. *Tekst 2.0*: blogi, wiki, sieciowe procesory tekstu (np. *ZohoWriter*, <http://writer.zoho.com/>; czy *iNetWord*, <http://www.inetword.com>), narzędzia konwersji tekstu (mowy na tekst i tekstu na mowę, np. *Readspeaker*, <http://www.readspeaker.com>), programy konkordancyjne wykorzystujące korpusy zdefiniowane przez użytkownika (*TextSTAT*, <http://www.niederlandistik.fu-berlin.de/textstat/software-en.html>; *AntConc*, [http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc\\_index.html](http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html)) oraz używające Internetu jako korpusu (*KWICFinder*, <http://www.kwicfinder.com>; *Webascorpus.org*, <http://webascorpus.org/searchwac.html>).
2. *Wyszukiwanie 2.0*: wyszukiwarki z podglądem stron (*Exalead*, <http://www.exalead.com/search>), metawyszukiwarki wykorzystujące jednocześnie kilka rozwiązań wyszukiwawczych (*Whonu.com*, <http://www.whonu.com>), wyszukiwarki opierające się na etykietowaniu stron (tagging – np. *Ambedo*, <http://www.ambedo.com> czy *Yubnub.org*, <http://yubnub.org>), wyszukiwarki z mechanizmami oceniania stron i współdzielenia list zakładek (*Kratia*, <http://www.kratia.com>), wyszukiwarki ze spersonalizowanymi mechanizmami wyszukiwawczymi (*Rollyo*, <http://rollyo.com>).
3. *Multimedia 2.0*: katalogi podcastów i vodcastów (*YouTube*, <http://www.youtube.com>), systemy telewizji internetowej (*Blinx*, <http://www.blinx.com>; *Mightyv*, <http://www.mightyv.com>), systemy lokalizacyjne, serwery map i planery (*Google Maps*, <http://maps.google.com>; *ViaMichelin.com*, <http://www.viamichelin.com>), narzędzia do nagrywania, edycji i miksowania audio (*Audacity*, <http://audacity.sourceforge.net>) i wideo (*Windows Movie Maker*), narzędzia umożliwiające integrację audio, wideo i tekstu (*Flash*, *Jumpcut*, <http://jumpcut.com>).
4. *Współpraca 2.0*: sieciowe tablice interaktywne (*whiteboard* – *Groupboard.com*, <http://www.groupboard.com>), poczta głosowa (*Springdoo*, <http://www.springdoo.com>; *Yackpack*, <http://www.yackpack.com>), wideokonferencje (*Vjew*, <http://vyew.com>), sieciowe procesory tekstu (np. *ZohoWriter* czy *iNetWord*), systemy wirtualnej rzeczywistości (*Active Worlds*, <http://www.activeworlds.com>; *Second Life*, <http://www.secondlife.com>).

5. *E-Learning 2.0*: wirtualne środowiska uczenia się (*Virtual Learning Environments* – Moodle, <http://moodle.org> czy też LAMS, <http://www.lamsinternational.com/>), systemy wirtualnej rzeczywistości (*Active Worlds, Second Life*), narzędzia zarządzania projektami (*Projectplace*, <http://www.projectplace.com>; *Dotproject*, <http://www.dotproject.net>), narzędzia monitorowania obecności w Sieci (*Tello*, <http://www.tello.com>), narzędzia oceny i głosowania (*SurveyMonkey*, <http://www.surveymonkey.com>).

#### 4. Wybrane narzędzia *Web 2.0* w programie kształcenia informatycznego nauczycieli języków obcych – rozważania praktyczne

Przy refleksji nad wdrożeniem technologii *Web 2.0* do kształcenia studentów w szkole wyższej należy rozważyć poniższą listę problemów przedstawioną przez Dąbrowskiego (2008):

- Jakie narzędzia i technologie *Web 2.0* wdrażać do procesów dydaktycznych?
- Czy integrować je z zamkniętymi systemami środowiska edukacyjnego (np. platformami e-learningowymi), czy też traktować je jako otwarte serwisy z publiczną dostępnością zasobów?
- W przypadku wyboru publicznego dostępu do tworzonych przez studentów zasobów, jak postępować z tymi treściami po zakończeniu studiów przez ich autora?
- Jak zachęcać do korzystania z narzędzi *Web 2.0*?
- Czy kontrolować proces tworzenia wszystkich treści przez studentów i jak reagować w przypadkach łamania zasad (np. netykiety)?
- Czy rozwijać własne narzędzia *Web 2.0*, ściśle dopasowane do potrzeb uczelni, czy też korzystać z oprogramowania dostępnego w sieci (np. *open source*)?
- Czy zachęcać do korzystania z dostępnych już w Internecie serwisów *Web 2.0*, czy też adaptować (lub budować) i utrzymywać takie narzędzia w uczelnianych strukturach oraz firmować je logotypem uczelni?

W kontekście kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych, oprócz kwestii selekcji, integracji, budowania motywacji czy kontroli wskazanymi powyżej, warto przede wszystkim określić profil oczekiwanych umiejętności komputerowych absolwenta (nauczyciel/moderator nauczania wspomagane komputerowo, twórca cyfrowych materiałów glottodydaktycznych lub połączenie obu tych ról) oraz przewidywanego obszaru kształcenia (nauczanie wspomagane komputerowo w klasie tradycyjnej, nauczanie na odległość/mieszane czy nauczanie prowadzone we współpracy). Poniżej przedstawiono możliwości wprowadzenia wybranych narzędzi *Web 2.0* do programu kształcenia informatycznego przyszłych nauczycieli języków obcych. Warto zauważyć, że na przykład niektóre obszary treściowe, jak wyszukiwanie informacji czy komunikacja za pośrednictwem komputera, były

realizowane we wszystkich programach kształcenia opisanych powyżej, jednak wykorzystanie narzędzi *Web 2.0* zwiększa efektywność, atrakcyjność i aktualność tych procesów.

1. Wyszukiwanie informacji:
  - przeszukiwanie przy pomocy wyspecjalizowanych wyszukiwarek;
  - korzystanie z systemu etykietowania stron;
  - użycie wyszukiwarek i katalogów społecznościowych;
  - tworzenie własnych wyszukiwarek (*personal searchrolls*).
2. Konstruowanie materiałów tekstowych:
  - tworzenie własnych korpusów tekstu, również na podstawie materiałów internetowych;
  - przetwarzanie konkordancji w materiały dydaktyczne.
3. Edycja materiałów cyfrowych:
  - współdzielenie dokumentów w biurowych i sieciowych procesorach tekstu;
  - nagrywanie i edycja sieciowych materiałów audio i wideo;
  - mikszowanie mediów w materiały multimedialne.
4. Komunikacja za pośrednictwem komputera (*CMC*):
  - tworzenie grup dyskusyjnych (*Yahoo!Groups*, <http://groups.yahoo.com>);
  - kreowanie wirtualnych przestrzeni (*Active Worlds*, *Second Life*, *Tapped In*, <http://www.tappedin.org>).

Zajęcia 1:

- Przybliżenie podstawowych pojęć językoznawstwa korpusowego.
- Zapoznanie się z ogólnodostępnymi Korpusami.
- Nabycie umiejętności prostych i zaawansowanych kwereńd.
- Poznanie charakterystyki listy konkordancji.
- Nabycie świadomości zalet i wad uczenia się opartego na danych językowych (*Data-Driven Learning*).

Zajęcia 2:

- Poznanie ograniczeń istniejących korpusów na praktycznym przykładzie wybranych słów.
- Zapoznanie z prostymi programami konkordancyjnymi do obsługi własnych tekstów.
- Zapoznanie z interfejsami konkordancyjnymi wykorzystującymi Internet jako korpus.
- Skompilowanie własnego mini-korpusu na potrzeby zajęć translacyjnych.
- Opisanie wrażeń w dzienniku.

Rysunek. 1: Moduł *Concordancing 2.0* jako przykład zestawienia narzędzi internetowych pierwszej i drugiej generacji.

Warto podkreślić, że dla zwiększenia efektywności procesu szkolenia informatycznego, studenci powinni zapoznać się najpierw z narzędziami i środkami technologii informacyjnej i komunikacyjnej pierwszej generacji przed wprowadzeniem elementów *Web 2.0*. Umożliwi to pełniejsze docenienie innowacyjności procedur narzędzi drugiej generacji oraz indywidualizację procesu kształcenia w przypadku grup o różnym stopniu kompetencji komputerowej. Przykład tego typu płynnego przejścia od narzędzi pierwszej do drugiej generacji stanowi moduł zajęciowy *Tekst 2.0* realizowany w ra-

mach kursu *Technologia informacyjna w pracy nauczyciela i tłumacza* na III roku studiów na lingwistyce stosowanej w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (patrz Rysunek 1).

Jak można zauważyć w refleksjach studentów wyrażonych w indywidualnych dziennikach (por. Załącznik 1), mimo początkowych trudności w kompilowaniu własnych korpusów, studenci doceniają możliwość elastycznego kształtowania danych korpusowych poprzez samodzielny wybór tekstów czy domen internetowych do przeszukiwania. Kluczowe aspekty Web 2.0, takie jak dostosowanie narzędzi do potrzeb użytkownika, pobieranie mikrodanych i ich zbieranie w spersonalizowanych aplikacjach, znajdują również swoje odzwierciedlenie w korzyściach postrzeganych przez studentów. W związku z tym, wydaje się zasadne dalsze konstruowanie modułów szkoleniowych w podobny sposób, z uwypukleniem narzędzi obu generacji Internetu i naciskiem na indywidualne aplikacje wybranych narzędzi.

## 5. Zakończenie

Wraz z rozwojem technologii komputerowej oraz wzrastającą dostępnością narzędzi technologii informacyjnej i komunikacyjnej ulega redefinicji proces kształcenia informatycznego nauczycieli języków obcych. Zmiany w sposobie korzystania z i postrzegania Internetu, określane jako Web 2.0, nieodzownie wywierają swój wpływ na selekcję środków, technik i procedur kształcenia. Wobec dającego się zaobserwować wzrostu umiejętności komputerowych studentów zdobytych w systemie oświaty należy rozważyć przesunięcie punktu ciężkości na tworzenie cyfrowych materiałów glottodydaktycznych oraz personalizację aparatu narzędziowego dla promowania autonomii nauczyciela.

Jak pokazują powyższe rozważania, za wskazane i nieodzowne należy uznać dostosowywanie już stworzonych programów kształcenia informatycznego studentów neofilologii do rzeczywistości wynikającej z postępu technologicznego, zarówno w sferze technicznej, jak i mentalnego postrzegania i używania narzędzi przez użytkowników. Dla zwiększenia efektywności i atrakcyjności kształcenia można rozważyć połączenie narzędzi Internetu pierwszej i drugiej generacji w moduły, jak to pokazano powyżej na przykładzie problemu analizy tekstu.

## BIBLIOGRAFIA

- Aharony, N. 2008. „Web 2.0 in U.S. LIS schools: Are they missing the boat?”. *Ariadne* 54. (<http://www.ariadne.ac.uk/issue54/aharony/>).
- Alexander, B. 2006. „Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?”. *EDUCAUSE Review* 41. 32-44.
- Davis, I. 2005. „Talis, Web 2.0 and all that”. *Internet alchemy*. (<http://iandavis.com/blog/2005/07/talis-web-20-and-all-that/>).

- Dąbrowski, M. 2008. „E-learning 2.0 – przegląd technologii i praktycznych wdrożeń”. *E-mentor* 1. ([http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul\\_v2.php?numer=23&id=510](http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul_v2.php?numer=23&id=510)).
- Hruby, J. i Wooden, J. 2006. „Learning 2.0. Applying the next generation of elearning tools and techniques”. Referat wygłoszony na Minnesota Government IT Symposium, St. Paul, grudzień 2006. ([http://www.fredricksoncommunications.com/showcase/Learning2point0\\_by\\_Fredrickson\\_Communications.pdf](http://www.fredricksoncommunications.com/showcase/Learning2point0_by_Fredrickson_Communications.pdf)).
- Krajka, J. 2004. „Technologia informacyjna w pracy nauczycieli języka angielskiego – działalność programu INSETT”. *Praktyka programu INSETT. Opinie i wydarzenia* (praca zbiorowa). Warszawa: CODN. 48-51.
- Krajka, J. 2006. „ICT in the foreign philology curriculum – towards a systematic approach to e-teacher training”. *Lubelskie Materiały Neofilologiczne* 29/30. 172-192.
- MacManus, R. i Porter, J. 2005. „Web 2.0 for designers”. *Digital Web Magazine*. ([http://www.digital-web.com/articles/web\\_2\\_for\\_designers/](http://www.digital-web.com/articles/web_2_for_designers/)).
- McCarty, S. 2007. „Web 2.0 technologies for research and mobility”, w: Thomas, M. (red.). 13-32. (<http://wirelessready.nucba.ac.jp/McCarty.pdf>).
- O'Reilly, T. 2005a. „Web 2.0: Compact definition?”. *O'Reilly Radar*. ([http://radar.oreilly.com/archives/2005/10/web\\_20\\_compact\\_definition.html](http://radar.oreilly.com/archives/2005/10/web_20_compact_definition.html)).
- O'Reilly, T. 2006a. „Web 2.0 compact definition: Trying again”. *O'Reilly Radar*. ([http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web\\_20\\_compact.html](http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web_20_compact.html)).
- Thomas, M. (red.). 2007. *Wireless ready e-proceedings – podcasting education and Mobile Assisted Language Learning*. (<http://wirelessready.nucba.ac.jp/e proceedings.html>).
- Thompson, J. 2007. „Is Education 1.0 ready for Web 2.0 students?”. *Innovate* 3. (<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=393>).

## Załącznik 1

### *Wybrane refleksje studentów na temat modułu Tekst 2.0*

„Często czytam gazety w Sieci, więc zawsze gdy znajdę interesujący artykuł, dodaję go do swojego osobistego korpusu. W ten sposób stworzyłam już kilka tematycznych korpusów, np. zdrowie i medycyna, jedzenie i edukacja. Są one szczególnie użyteczne na potrzeby zajęć kompozycyjnych, kiedy piszę prace pisemne w domu używam korpusów, aby uzyskać szeroki zakres kontekstów danego słowa. Potem oceniam rezultaty i wybieram najbardziej odpowiedni przykład dla mojego eseju”.

„Skompilowałyśmy osobisty korpus złożony z tekstów na temat zdrowia i medycyny z naszych zajęć translacyjnych. Korpus dał nam kolokacje, których potrzebowałyśmy pisząc prace pisemne, pokazując rozliczne konteksty, w których może pojawiać się dane słowo. Ponadto pomógł nam powtarzać kluczowe słownictwo przed testem. Doszliśmy do wniosku, że korpus jest przydatny do tematycznego klasyfikowania słownictwa i sprawia, że proces tworzenia tekstów jest dużo prostszy. Ponadto, uważamy korpus za użyteczne narzędzie do lepszej organizacji pracy. Korpus daje nam jaśniejsze i bardziej praktyczne użycie języka oraz czyni słowa bardziej zrozumiałymi”.

„Z początku rzekome korzyści kompilowania własnego korpusu były dla mnie niejasne, ale z upływem czasu użycie korpusu zaczęło ułatwiać mi przygotowanie do zajęć. Korpus pomógł mi zwłaszcza dlatego, że teksty z tej dziedziny są pełne trudnych słów i wyrażeń, są różnice w znaczeniu niektórych słów w brytyjskim i amerykańskim systemie edukacji. Wykorzystanie własnego korpusu umożliwiło mi bardzo szybkie sprawdzenie kontekstu, w którym jest używane dane słowo, oraz, co ważniejsze, porównania różnicy w użyciu poprzez odwołanie do pełnego tekstu. Nie próbowałam używać korpusu podczas pisania prac na zajęcia kompozycyjne, gdyż wydaje mi się trudne skompilowanie korpusu, który by objął wszystkie zakresy tematyczne, o których mam pisać”.



*Marek Derenowski*

*Zakład Filologii Angielskiej, UAM Kalisz*

---

## W POSZUKIWANIU IDEALNEGO KANDYDATA NA NAUCZYCIELA. PRÓBA EWALUACJI PROCESU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

In search of an ideal candidate for a teacher. An attempt  
to evaluate the process of language teacher education

The main aim of contemporary teacher training is the development of competence and qualifications necessary to effectively perform the teacher profession. However, nowadays teacher education is often criticized. It happens very often that the information presented to students during their teacher training does not reflect the reality of the classroom. Also, teaching practice does not correlate with the practical side of language teaching. The aim of the article is to present the main aspects of language teacher training as well as to evaluate the content of foreign language teacher studies in correlation with the actual students' expectations and needs. It also attempts to define what qualities good teachers' should possess and what the position of the teacher is in contemporary society.

### 1. Wstęp

Głównym celem kształcenia przyszłych nauczycieli jest pomoc w zdobywaniu kompetencji i kwalifikacji niezbędnych do właściwego wykonywania zawodu. Jednakże na większości uniwersytetów w Polsce kształcenie pedagogiczne ma charakter fakultatywny i charakteryzuje je nadmiar prezentowanej i szybko dezaktualizującej się wiedzy przy jednoczesnej jej nieprzystawalności do codziennych sytuacji klasowych. Zauważane jest także wyraźne oddalenie nauczycieli akademickich od nowych metod nauczania oraz skoncentrowanie się na jednym kierunku kształcenia nauczycieli. Celem artykułu jest przedstawienie głównych aspektów kształcenia przyszłych nauczycieli, a

także opis badania mającego na celu podjęcie próby ewaluacji procesu kształcenia studentów kierunków nauczycielskich, zdiagnozowanie powodów wyboru bądź odrzucenia zawodu nauczyciela, oraz zdefiniowanie sylwetki *idealnego* kandydata na nauczyciela. Dodatkowo badanie miało na celu określenie miejsca i roli nauczyciela zarówno we współczesnym społeczeństwie jak i w klasie szkolnej.

## 2. Modele kształcenia nauczycieli

Jak zauważa Aleksandrowicz-Pędlich (2007: 39), „w Polsce obserwujemy obecnie znaczną dywersyfikację modeli kształcenia nauczycieli”. Według Pachocińskiego (1994), w kształceniu nauczycieli można wyróżnić kilka modeli. Biorąc pod uwagę strukturę i treści programowe, modele można podzielić na *model tradycyjny* (popularny) oraz *model kształcenia kolejnego*. Model tradycyjny obecny jest głównie w szkołach podstawowych i niższych klasach szkół średnich. Program kształcenia obejmuje tu przygotowanie akademickie w obrębie przedmiotu, którego się będzie nauczać, teoretyczną wiedzę z zakresu pedagogiki, filozofii, historii, socjologii, psychologii rozwojowej oraz praktykę pedagogiczną w wybranych szkołach. Natomiast model kształcenia kolejnego oddziela treści ogólne od zawodowych i praktycznych, a jego głównym celem jest przekazanie umiejętności zawodowych.

W Polsce nowe kierunki we współczesnej psychologii i pedagogice dały podstawę wielu różnym orientacjom kształcenia nauczycieli. Okoń (1991) odróżnia następujące kompetencje kształcenia: *wielostronne*, *kompetencyjne*, *personalistyczne* i *progresywne*. Natomiast Lewowicki (1994) wyróżnia kształcenie: *ogólnokształcące* (erudycyjne), *personalistyczne* (osobowościowe), *pragmatyczne* (sprawnościowe), *specjalistyczne* (kompetencyjne), *problemowe* (progresywne) oraz *wielostronne*. Kwiatkowska (1988) prezentuje trzy modele: *technologiczny*, *funkcjonalny* i *humanistyczny*. Pierwszy z nich koncentruje się na wykształceniu sprawnościowym. W tym modelu nauczyciel traktowany jest jak pasywny odbiorca wiedzy profesjonalnej. Jedną z największych zalet tego modelu jest duża fachowość i skuteczność działań praktycznych. Twórcze, innowacyjne, progresywne podejście do wiedzy to główne wyznaczniki koncepcji funkcjonalnej. Podstawą jest praktyczne wykorzystanie wiedzy w działaniu. Orientacja humanistyczna koncentruje się na kształtowaniu człowieka o osobowości zintegrowanej, cechującej się zgodnością myśli i działań. Ważną rolę odgrywa rozwijanie autonomii, zainteresowania drugim człowiekiem, kształtowanie poczucia tożsamości. Głównym celem kształcenia nauczycieli jest pomoc w odkrywaniu przez nich ich własnej indywidualności, kształceniu kreatywności.

### 3. Kształcenie nauczycieli w Polsce

Jak pisze Banach (1996), w Polsce edukacja nauczycieli jest od wielu lat przedmiotem krytyki. Na większości uniwersytetów kształcenie pedagogiczne ma charakter fakultatywny. Na większości kierunków zlikwidowane zostały praktyki asystenckie i wychowawcze. Praktyki przedmiotowo-wychowawcze ograniczone są często do jednego typu szkoły. Zauważane jest także wyraźne oddalenie nauczycieli akademickich od nowych metod nauczania oraz skoncentrowanie się na jednym kierunku kształcenia nauczycieli.

Analizując powyższe problemy, należałoby stwierdzić, że kształcenie przyszłych nauczycieli powinno prowadzić do nabycia umiejętności w zakresie dydaktycznym, wychowawczym, kreatywnym, prakseologicznym, komunikacyjnym i informacyjno-medialnym. Jeżeli chodzi o nauczycieli języków obcych, to w programach studiów neofilologicznych istnieją znaczne różnice dotyczące struktury studiów, ogólnej liczby godzin, godzin przewidzianych na praktyczną naukę języka obcego, obowiązkowości lub fakultatywności tzw. bloku pedagogicznego, przygotowującego do pracy nauczycielskiej, czas i formę odbywania praktyk. Zmiany w systemie kształcenia nauczycieli powinny dotyczyć filozofii kształcenia, a nie polegać jedynie na pewnych uzupełnieniach o charakterze bardzo powierzchownym. Nauczyciel często w swojej pracy styka się z nietypowymi sytuacjami, które nie dają się ująć w standardowe teorie i techniki. Niepowtarzalność, wieloaspektowość i nieprzewidywalność sytuacji pedagogicznych powoduje, że postawę nauczyciela powinna współokreślać bardziej wątpliwość i autorefleksja niż pewność wynikająca z rutynowych zachowań (Zawadzka 2004).

Według Komorowskiej (2004), rozważając propozycje zmian w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych, należy podkreślić, że jeśli chodzi o treści programowe, niektórzy specjaliści nie pochwalają dążeń do unifikacji treści pedagogicznych i proponują ich zmniejszenie na rzecz większego zróżnicowania szczebli szkolnych, szczebli zaawansowania językowego i grup wiekowych na zajęciach metodycznych i w ramach praktyk pedagogicznych. Istotnym wydaje się postulat włączenia pewnych treści pedagogicznych odpowiadających rzeczywistym potrzebom nauczycieli zatrudnionych w różnych typach szkół. Jak pisze Dąbrowska (2007: 208), „Jeżeli polskie instytucje kształcące nauczycieli mają sprostać stawianym im dziś wyzwaniom i przygotować refleksyjnych, kreatywnych i innowacyjnych nauczycieli, czeka je jeszcze wiele zmian”.

### 4. Badanie

#### 4.1. Wprowadzenie do badania

Właściwym wydaje się stwierdzenie, że nadrzędnym celem kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych jest pomoc w rozwijaniu kwalifikacji

niezbędnych do wykonywania zawodu. Jednakże na większości uczelni kształcenie pedagogiczne ma nadal charakter fakultatywny. Kształcenie charakteryzuje nadmiar dezaktualizującej się wiedzy przy jednoczesnej jej nieprzystawalności do nowych sytuacji szkolnych. Zauważane jest także wyraźne oddalenie nauczycieli akademickich od nowych metod nauczania oraz skoncentrowanie się na jednym kierunku kształcenia nauczycieli. Poniższe badanie miało na celu ewaluację procesu kształcenia studentów kierunków nauczycielskich, zdiagnozowanie powodów wyboru bądź odrzucenia zawodu nauczyciela oraz zdefiniowanie sylwetki 'idealnego' kandydata na nauczyciela. Dodatkowo badanie miało na celu określenie miejsca i roli nauczyciela zarówno we współczesnym społeczeństwie jak i w klasie szkolnej.

#### 4.2. Procedura

Badanie, które odbyło się w na początku maja 2008 roku miało formę kwestionariusza (Załącznik 1) złożonego z dwudziestu dwóch pytań. Część pytań wymagała jedynie odpowiedzi TAK/NIE. Pozostałe pytania były pytaniami wielokrotnego wyboru. Część pytań umieszczonych w kwestionariuszu dotyczyła ewaluacji procesu kształcenia studentów studiów nauczycielskich, toku studiów i korelacji pomiędzy odbywanymi studiami a specyfiką wykonywania zawodu nauczyciela. Następną grupą pytań miała na celu ustalenie, jak, według studentów, postrzegany jest nauczyciel przez współczesne społeczeństwo. Kilka pytań miało także na celu zdiagnozowanie powodów wyboru zawodu nauczyciela przez studentów studiów językowych. Ostatnia grupa pytań dotyczyła cech, które powinien posiadać nauczyciel oraz jego roli w klasie szkolnej.

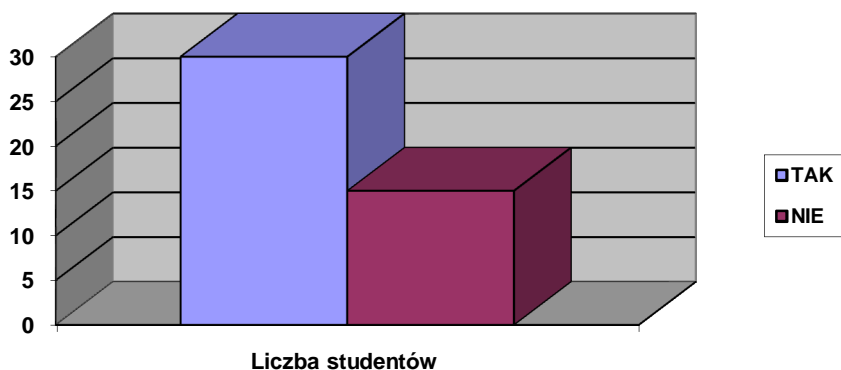
#### 4.3. Uczestnicy

W badaniu udział wzięło czterdziestu pięciu studentów (36 studentek i 9 studentów) – trzydziestu studentów trzeciego roku Filologii Angielskiej PWSZ w Koninie oraz piętnastu studentów trzeciego roku Zakładu Filologii Angielskiej WPA w Kaliszu. Dwudziestu sześciu z nich (54%) pracowało jako nauczyciele w ramach wymaganych praktyk. Pozostałych dziewiętnastu (46%) odbyło praktyki obserwacyjne, odbywając tylko wymagane zajęcia. Ze wszystkich studentów biorących udział w badaniu zaledwie 11 pracuje obecnie w zawodzie nauczyciela. Pozostałych trzydziestu czterech po zakończeniu praktyk nie zatrudniło się w szkołach. Jednocześnie aż trzydziestu jeden z nich ma zamiar pracować w zawodzie nauczyciela po zakończeniu studiów.

#### 4.4. Prezentacja wyników

Jak już zostało wspomniane, część pytań dotyczyła toku odbywanych studiów i ich korelacji z wykonywaniem zawodu nauczyciela. Na pytanie 8: „Czy

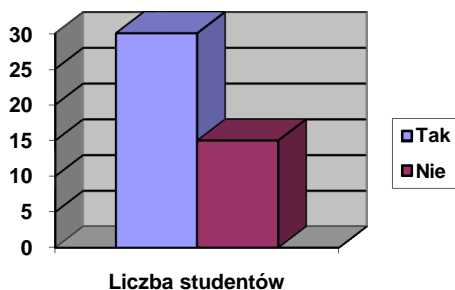
według Ciebie obecny program studiów przygotowuje do wykonywania zawodu nauczyciela?”, trzydziestu studentów (66%) odpowiedziało twierdząco a piętnastu (34%) przecząco (Rysunek 1).



Rysunek 1: Wyniki do pytania 8 dotyczącego dostosowania programu studiów do potrzeb nauczycieli.

Kolejne z pytań dotyczyło ewentualnych zmian, które należałoby wprowadzić w celu polepszenia procesu kształcenia przyszłych nauczycieli. Studenci biorący udział w badaniu stwierdzili, że należałoby zwiększyć ilość godzin praktycznej nauki języka angielskiego oraz wprowadzić przedmioty pozwalające na lepsze przygotowanie do zawodu. Dodatkowo wskazali na konieczność zmiany formy obecnych praktyk zawodowych i zwiększenie ilości praktycznych porad jak radzić sobie z młodzieżą. Jeżeli chodzi o przedmioty, szczególnie przydatne do wykonywania zawodu nauczyciela, respondenci wymienili: praktyczną naukę języka angielskiego, teorie uczenia i nauczania, psychologię i pedagogikę, metodykę oraz realizm. Jednocześnie studenci zostali poproszeni o wskazanie na przedmioty, których nie ma w ich planach studiów, a według nich byłyby przydatne. Studenci wymienili jeden przedmiot, którym była translacja, oraz wskazali na większą potrzebę wprowadzenia zajęć warsztatowych ze specjalistami, ponieważ podczas wizyt w szkołach studenci zbyt często trafiają na nauczycieli o mało profesjonalnym podejściu do wykonywanego zawodu.

W kolejnym pytaniu studenci zostali zapytani o to, czy według nich jest zbyt mała korelacja między teorią a praktyką. Trzydziestu studentów (66%) potwierdziło brak korelacji między teorią a praktyką. Jak pokazuje Rysunek 2, jedynie piętnastu z nich stwierdziło, że istnieje korelacja między praktyką a teorią.

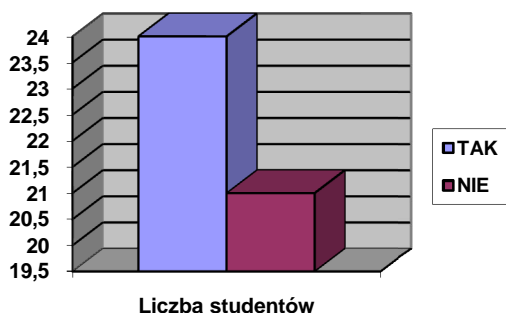


Rysunek 2: Wyniki do pytania 12 dotyczącego korelacji między teorią a praktyką zawodową.

Kolejne dwa pytania dotyczyły praktyk zawodowych. W pierwszym, studenci zostali zapytani, czy, według nich, obecna forma praktyk pozwala na właściwe przygotowanie do zawodu. W drugim, zostali poproszeni o zapisanie ewentualnych sugestii co do zmian w obecnym systemie praktyk. W przypadku pierwszego pytania dwadzieścia siedem osób odpowiedziało twierdząco, a osiemnaście przecząco. Osoby, które odpowiedziały przecząco zaproponowały następujące zmiany i modyfikacje:

- wprowadzenie form warsztatowych;
- więcej prowadzenia, mniej obserwacji;
- dyskusje po praktykach;
- odpowiednia osoba nadzorująca praktyki;
- większe zaangażowanie osób uczących.

Dalsza część ankiety poświęcona została pytaniom dotyczącym wyboru zawodu nauczyciela oraz ewentualnym kryteriom użytym przez studentów podczas dokonywania wyboru. Na pytanie czy wybierając obecny kierunek studiów myślałeś o wykonywaniu zawodu nauczyciela, dwudziestu czterech ankietowanych odpowiedziało twierdząco, a dwudziestu jeden przecząco. Jednocześnie jedenastu studentów, którzy odpowiedzieli przecząco, stwierdziło, że zmieniło zdanie w trakcie trwania studiów (Rysunek 3).



Rysunek 3: Wyniki do pytania 15 dotyczącego wyboru zawodu nauczyciela.

Możliwość dalszego kształcenia, nieustający rozwój i łatwość znalezienia pracy były najczęstszymi powodami wyboru zawodu nauczyciela (25 osób). Dwunastu studentów zwróciło uwagę na rodzinną tradycję oraz na zamiłowanie do zawodu nauczyciela od najmłodszych lat. Pięciu z nich stwierdziło, że po prostu „lubi uczyć”. Co ciekawe, dwudziestu respondentów zdecydowało się podjąć pracę w zawodzie nauczyciela w wyniku doświadczeń zdobytych podczas studiów, wskazując na ciekawe formy prowadzenia zajęć z przedmiotów metodycznych, opinie studentów z grupy, a także praktyki zawodowe. W odpowiedziach studentów pojawiły się także powody bardziej uniwersalne jak wzbogacenie charakteru i satysfakcja.

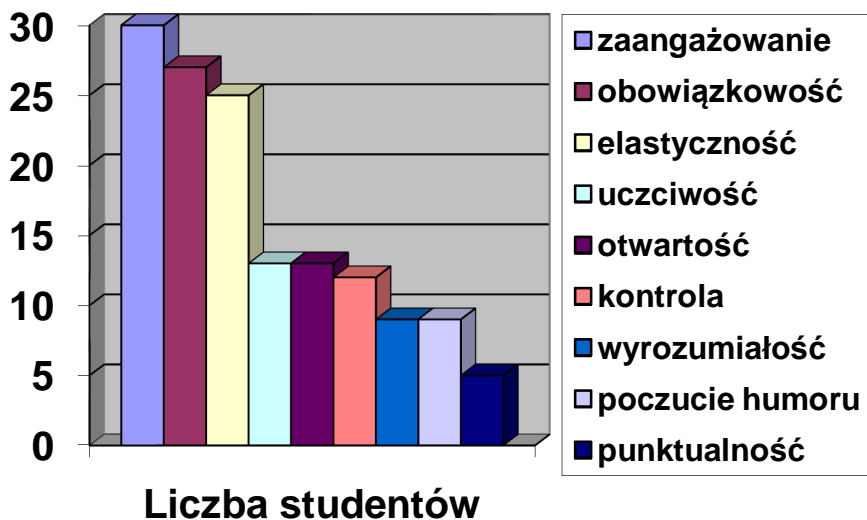
Jednak nie wszyscy respondenci widzieli siebie w zawodzie nauczyciela. Do najczęstszych powodów rezygnacji z bycia nauczycielem należały zbyt duży stres, niska pozycja społeczna nauczycieli oraz małe zarobki. Siedmiu respondentów doszło do wniosku, że nie nadają się do wykonywania zawodu nauczyciela z powodów charakterologicznych (brak cierpliwości i charyzmy). Dla pięciu osób biorących udział w badaniu praca nauczyciela wiązała się ze zbyt dużą odpowiedzialnością prawną, małą szansą na samorealizację i zbyt dużą ilością czasu wymaganą do odpowiedniego przygotowania zajęć. Kilku studentów jako powód niepodjęcia pracy w zawodzie nauczyciela wskazało na rozpoczęcie studiów na innym kierunku (z lepszymi perspektywami). Dla jednej osoby środowisko nauczycieli okazało się „dość specyficzne i odpychające”.

Ostatnia część kwestionariusza miała na celu zdiagnozowanie opinii studentów na temat postrzegania zawodu nauczyciela oraz cech wymaganych do efektywnego wykonywania zawodu. Studenci zostali zapytani jaka jest, według nich, pozycja zawodu nauczyciela w społeczeństwie. Odpowiedzi były bardzo zróżnicowane i zawierały zarówno opinie bardzo negatywne jak i bardzo pozytywne. Do najczęstszych problemów związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela zaliczono niskie zarobki, brak szacunku ze strony uczniów i rodziców („Dorośli mają respekt, młodzi nisko oceniają ten zawód, wręcz wyśmiewają się z nauczycieli”) oraz niezrozumienie specyfiki zawodu nauczyciela („W Polsce każdy poucza nauczycieli jak uczyć”). Dla dużej grupy respondentów, zawód nauczyciela jest po prostu niedoceniany. Wśród pozytywnych aspektów bycia nauczycielem najczęściej wymieniano szacunek, estymę i odgrywanie ważnej roli w społeczeństwie.

Podobne problemy pojawiły się w odpowiedziach na pytanie dotyczące największych wyzwań dla nauczycieli rozpoczynających pracę. Studenci zgodnie stwierdzili, że największe wyzwania dla młodych nauczycieli stanowią trudności w zapanowaniu nad uczniami, podtrzymanie własnego autorytetu, niska pozycja społeczna, brak pomocy ze strony innych nauczycieli oraz brak związku między teorią a praktyką. Tak jak w pytaniu poprzednim, studenci wskazywali także na niską płacę, zbyt liczne grupy, biurokrację oraz zbyt dużą ilość godzin. Dodatkowo pojawiły się wyzwania związane z utrudnioną procedurą awansu zawodowego i brakiem znajomości samego zawodu nauczyciela.

Jedno z pytań w ankiecie dotyczyło ewentualnych zmian, które miałyby bezpośredni wpływ na zwiększenie efektywności nauczania. Studenci biorący udział w badaniu wskazali głównie na aspekty 'techniczne', takie jak potrzeba lepszego wyposażenia sal lekcyjnych, małe grupy, zbyt duża ilość godzin w etacie i rozbudowana biurokracja. Jednocześnie studenci czują potrzebę częstszych szkoleń zawodowych i możliwość rozmowy z doświadczonymi nauczycielami. Kilku respondentów wspomniało także konieczność zwiększenia samodzielności nauczycieli w podejmowaniu decyzji.

Na zakończenie ankiety studentom zadano dwa pytania dotyczące samych nauczycieli. Na pytanie, które z wymienionych cech uważasz za potrzebne w zawodzie nauczyciela, studenci wskazywali najczęściej na takie cechy jak zaangażowanie (30 osób), obowiązkowość (27 osób) i elastyczność (25 osób). W dalszej kolejności pojawiły się: uczciwość (13 osób), otwartość (13 osób) oraz umiejętność kontroli (12). Kilku respondentów wskazało na wyrozumiałość, punktualność i poczucie humoru (Rysunek 4).



Rysunek 4: Wyniki do pytania 19 dotyczącego cech nauczyciela.

W ostatnim pytaniu studenci mieli za zadanie zdefiniować role nauczyciela w nowoczesnej klasie. Co ciekawe, najwięcej głosów zdobyły role typowe dla tradycyjnego modelu nauczania, w którym nauczyciel pełni dominującą rolę. Według respondentów, nauczyciel to przede wszystkim *tester zdobytej wiedzy* (25 osób) i *kontroler* (25 osób). Dla 21 studentów, nauczyciel to także *przewodnik* w procesie uczenia się. Osiemnastu respondentów uważa, że nauczyciel to *dostarczyciel materiałów*. Tylko dla jedenastu ankietowanych nauczyciel postrzegany jest jako *autorytet*. Na końcu listy umiejscowione zostały role *motywatora* (10 osób) i *ułatwiacza* (7 osób). Jedynie dla pięciu studentów na-



uczyciel pełni rolę *partnera* dla uczniów. Tego typu opinia może mieć negatywne przełożenie na przyszłe zachowanie młodych nauczycieli w klasie.

## 5. Konkluzje

Analizując powyżej przedstawione wyniki, można dojść do kilku konkluzji. Po pierwsze, wydaje się, że istnieje duża potrzeba większej korelacji programów studiów i prowadzonych zajęć z rzeczywistym, praktycznym nauczaniem w szkole. Należałoby zwiększyć nacisk na praktyczny i warsztatowy aspekt kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych. Nie wystarczy wysłać studentów do szkół. Należałoby zadbać o właściwy dobór nauczycieli obserwowanych i zwiększyć ilość lekcji prowadzonych przez samych studentów. Być może należałoby rozwinąć funkcję mentora, który byłby osobą dbającą o właściwy przebieg praktyk studenckich. Studenci wyraźnie widzą przydatność empirycznego zdobywania wiedzy na temat nauczania. Jeżeli chodzi o sam program studiów to, według udzielonych odpowiedzi, nie wymaga on większych zmian. Ważne jest, żeby treści prezentowane podczas zajęć na uczelni miały praktyczne odzwierciedlenie w codziennej pracy nauczycieli. Nie może być tak, że wykładowcy prezentują treści metodyczne, które są oderwane całkowicie od tego, co się dzieje na co dzień w klasie szkolnej.

Po drugie, można zauważyć jak różne są powody wyboru, bądź też nia, zawodu nauczyciela. Większość studentów postrzega zawód nauczyciela jako satysfakcjonujący i pozwalający na dynamiczny rozwój zawodowy. Nie do pominięcia są też czynniki czysto pragmatyczne, takie jak łatwość znalezienia zatrudnienia. Należy też wyraźnie podkreślić jak duże znaczenie dla wyboru zawodu nauczyciela ma sposób prowadzenia zajęć i podejście wykładowców. Jeżeli wykładowca wykaże zaangażowanie w przekazywanie treści, może to mieć zbawienny wpływ na motywację studentów. Do najczęstszych powodów odrzucania kariery w zawodzie nauczyciela zaliczyć czynniki pragmatyczne, takie jak małe zarobki, zbyt duży nakład czasu na przygotowanie w porównaniu z osiąganymi efektami. Część respondentów wskazała też na czynniki osobowościowe, niepozwalające na odpowiednie wykonywanie zawodu nauczyciela. W tej sytuacji bardzo ważnym wydaje się nie tylko kompleksowe przygotowanie studentów do wykonywania samego zawodu nauczyciela, ale także wytworzenie pozytywnego podejścia do zawodu i rozwiązywanie motywacji studenckiej.

Analizując to, jak, według studentów, postrzegany jest zawód nauczyciela w społeczeństwie, można dojść do wniosku, że większość pytanых postrzega zawód nauczyciela jako mało szanowany i niedoceniany. Jednocześnie według ankietowanych główny powód takiej sytuacji to brak poszanowania zarówno wśród dorosłych jak i samych uczniów. Wynikiem takiej sytuacji są wyzwania, z którymi muszą zmierzyć się początkujący nauczyciele w swojej codziennej pracy. Do najczęściej wymienianych problemów należały trudność w zapanowaniu nad uczniami, podtrzymanie własnego autoryte-

tu, niska pozycja społeczna czy brak związku między teorią i praktyką. Dla tego tak ważnym wydaje się wspomniane już łączenie teorii z praktyką zawodową. Wykładowcy akademicy powinni mieć kontakt z codziennym kontekstem edukacyjnym, tak aby móc efektywnie połączyć te dwa jakże ważne elementy. Znamienne jest też to, jak przyszli nauczyciele postrzegają rolę nauczyciela w klasie językowej. Dla większości z nich nauczyciel nadal pełni tradycyjne role kontrolera oraz 'testera' zdobytej wiedzy uczniowskiej. Najmniej głosów uzyskał *partner*, co może wskazywać, że niedoświadczeni kandydaci na nauczycieli czują się pewniej w klasie zdominowanej i kontrolowanej przez nauczyciela.

## BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędlich, L. 2007. „Interkulturowość w kształceniu języków w Polsce i innych krajach europejskich”, w: Komorowska (red.). 2007. 37-54.
- Banach, Cz. 1996. „O nowy kształt edukacji”. *Kultura i Edukacja* 3. 31-45.
- Dąbrowska, M. 2007. „Kształcenie nauczycieli w Polsce a rozwiązania europejskie”, w: Komorowska (red.). 2007. 192-209.
- Kwiatkowska, H. 1988. *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komorowska, H. 2004. „Polityka językowa w polskim systemie oświatowym na tle rozwiązań europejskich”. *Języki Obce w Szkole* 2. 34-40.
- Komorowska, H. 2007. *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*. Warszawa: SWPS Academica.
- Lewowicki, T. 1994. „Kształcenie nauczycieli – typowe koncepcje – realizowane modele – przewidywane przemiany”, w: Ratuś, B. (red.). 1994.
- Okoń, W. 1991. *Rzecz o edukacji nauczycieli*. WSiP: Warszawa.
- Pachociński, R. 1994. *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. Warszawa: IBE.
- Ratuś, B. (red.). 1994. *Kształcenie i doksztalcenie nauczycieli*. Zielona Góra: WSP.
- Rutkowiak, J. 1986. „Metodologia sytuacji pedagogicznych a modele kształcenia nauczycieli”. *Ruch Pedagogiczny* 3. 5-6.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

1. Pleć M K
2. Pracuję jako nauczyciel tylko w ramach wymaganych praktyk TAK/NIE
3. Pracuję jako nauczyciel zatrudniony w szkole TAK/NIE
4. Po zakończeniu studiów mam zamiar pracować w zawodzie nauczyciela TAK/NIE
5. Jeżeli nie, to dlaczego .....
6. Jeżeli tak, to dlaczego .....
7. Jaka jest według Ciebie pozycja zawodu nauczyciela w społeczeństwie?  
.....
8. Czy według Ciebie obecny program studiów przygotowuje do wykonywania zawodu nauczyciela? TAK/NIE
9. Jeżeli nie, to co należałoby zmienić? (Zaznacz dwie odpowiedzi)
  - większa ilość godzin PNJA
  - większa ilość godzin poświęcona na przedmioty zawodowe
  - zmiana formy obecnych praktyk zawodowych
  - zwiększenie ilości godzin praktyk zawodowych
  - wprowadzenie przedmiotów pozwalających na lepsze, praktyczne przygotowanie do zawodu
  - inne .....
10. Które z przedmiotów uważasz za szczególnie przydatne do wykonywania zawodu nauczyciela?  
-  
-
11. Czy jest jakiś przedmiot, którego nie ma w planach studiów, a według Ciebie byłby przydatny?  
-  
-
12. Czy według Ciebie zbyt mała jest korelacja między teorią a praktyką? TAK/NIE
13. Czy według Ciebie obecna forma praktyk pozwala na właściwe przygotowanie do zawodu? TAK/NIE
14. Jeżeli nie, to co należałoby zmienić? .....
15. Czy wybierając obecny kierunek studiów, myślałeś/eś o wykonywaniu zawodu nauczyciela TAK/NIE
16. Jeżeli nie, to czy w trakcie studiów zmieniłeś/eś zdanie? TAK/NIE
17. Jeżeli tak, to co miało na to wpływ?

18. Które z Twoich cech uważasz za przydatne w zawodzie nauczyciela?

-

-

19. Które z poniżej wymienionych cech uważasz za potrzebne w zawodzie nauczyciela?  
Zaznacz 4.

- punktualność
- uczciwość
- elastyczność
- otwartość
- szczerłość
- obowiązkowość
- wyrozumiałość
- zaangażowanie
- przygotowanie merytoryczne
- poczucie humoru
- umiejętność kontroli
- umiejętność przyznania się do błędu
- inne .....

20. Jakie według Ciebie są obecnie największe wyzwania/kłopoty dla nauczycieli rozpoczynających pracę?

-

-

21. Co należałoby zmienić, żeby wykonywanie zawodu nauczyciela było bardziej efektywne?

.....

.....

22. Jaką rolę pełni obecnie nauczyciel w klasie? Wybierz 3.

- autorytet
- motywator
- przewodnik
- ułatwicz
- dostarczyciel materiałów
- kontroler
- partner
- korepetytor
- pomagacz
- tester zdobytej wiedzy
- inne .....

*Justyna Adamska*

*Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy*

---

MENTOR POMAGA? KRYTYKUJE?  
CZUWA? PROFIL MENTORA  
WSPÓŁPRACUJĄCEGO  
Z PRZYSZŁYMI NAUCZYCIELAMI  
JĘZYKA ANGIELSKIEGO  
PODCZAS PRAKTYK SZKOLNYCH

Does the mentor help, criticize or monitor? A profile  
of the mentor cooperating with student teachers  
during school-based teaching practice

School-based teaching practice tends to be an intensely demanding experience for student teachers. Among a multitude of factors which determine the form and quality of the process, the role of the mentor – the qualified teacher who looks after trainees – appears to have major significance. This paper aims at outlining the profiles of four mentors cooperating with the Teacher Training College of Foreign Languages in Bydgoszcz. The description of the actual ways of perceiving and performing these mentors' roles is a result of a qualitative analysis of data collected by means of questionnaires for student teachers, recordings of post-lesson feedback sessions and interviews with the mentors.

## 1. Wprowadzenie

Praktyka szkolna jest dla słuchaczy NKJO – przyszłych nauczycieli języków obcych – doświadczeniem intensywnym, wymagającym, generującym nawet skrajne emocje. Wśród wielu czynników wpływających na formę i jakość przebiegu tego procesu, na szczególną uwagę zasługuje praca mentora – nauczyciela opiekującego się praktykantem w szkole. *Mentor*, któremu Odyseusz powierzył rolę wychowania syna pod swoją nieobecność, jest archetypem opiekuna – jego imię wykorzystywane jest w literaturze w odniesieniu do różnego rodzaju zadań związanych z wychowaniem, sprawowaniem opieki, wspieraniem, prowadzeniem, często bardzo młodych ludzi, w ich osobistym

lub zawodowym rozwoju. W języku polskim istnieje pewna kontrowersja dotycząca słowa *mentor*. Jest to „doświadczony, mądry doradca, nauczyciel i wychowawca”, ale jednocześnie „ktoś, kto stale poucza innych” (*Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*). Nauczyciel współpracujący ze studentem odbywającym praktykę pedagogiczną w szkole jest jednak nawet w polskiej literaturze przedmiotu nazywany *mentorem* (Elsner i Taraszkiewicz 2002), na zmianę z bardziej tradycyjnym terminem *opiekun nauczyciela* (Królikowski 2002; Garstka 2003), który odnosi się szerzej do opieki nad praktykantem i wykwalifikowanym nauczycielem odbywającym staż (*opiekun stażu*). Niniejszy artykuł dotyczy kontekstu praktyk pedagogicznych, a słowa *mentor*, *opiekun*, *opiekun praktykanta* używane są w odniesieniu do doświadczonych nauczycieli pracujących z przyszłymi nauczycielami języka angielskiego odbywającymi praktyki szkolne w ramach studiów w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych. *Mentoring* to określenie procesu współpracy tych dwóch osób.

Wykonywanie obowiązków mentora, podobnie jak bycie nauczycielem, wymaga umiejętności pełnienia wielu różnych ról. Literatura opisująca pracę mentorów w edukacji prezentuje ich długie listy. Malderez i Wedell (2007: 86-87), na przykład, jako najważniejsze role mentora podają: wprowadzanie praktykanta do kultury szkoły, modelowanie zachowań, przede wszystkim entuzjazmu i pozytywnego nastawienia (bardziej niż technik nauczania), wspieranie w trudnych chwilach i w osiąganiu nowych celów zawodowych oraz edukowanie, głównie realizowane przez odpowiednie rozmawianie i słuchanie. Corbett i Wright (1994: 225), natomiast, twierdzą, że umiejętności mentora sprowadzają się do kategorii: „organizacja, komunikacja, doradzanie, wspieranie, monitorowanie, współpraca, rozwiązywanie problemów”. Według McIntyre i O’Hair (1996: 281), w modelu skutecznego mentoringu niezbędne są następujące umiejętności: formułowanie celów, wiedza sytuacyjna (techniki nauczania, zarządzanie klasą, itd.), kompetencja komunikacyjna oraz zarządzanie stresem.

## 2. Modele mentoringu

Trzy modele rozwoju kompetencji zawodowych nauczyciela, tj. *rzemieślniczy* (ang. *craft*), *naukowy* (ang. *applied science*) i *refleksyjny* (ang. *reflective*) (Wallace 1991), znajdują swoje odzwierciedlenie w koncepcjach mentoringu. Pierwszy model, opisany przez Maynard i Furlong (1994: 78-82), to współpraca opiekuna z podopiecznym oparta na praktycznej nauce zawodu, gdzie mentor przekazuje własne doświadczenie praktykantowi, którego zadaniem jest naśladowanie wypracowanych przez mentora działań. Opiekun nadzoruje pracę podopiecznego i pomaga mu zrozumieć procesy zachodzące w klasie. Zadaniem praktykanta jest zatem nauczyć się *widzieć* na czym polega praca nauczyciela, a mentor pełni rolę *tłumacza* – wyjaśnia i interpretuje (Maynard i Furlong 1994: 79). Model taki wydaje się przydatny dla młodych adeptów zawodu, którzy stawiają pierwsze, bardzo niepewne kroki i potrzebują goto-

wych rozwiązań, recept i modelu do naśladowania. Maynard i Furlong (1994: 78) określili ten model słowem *apprenticeship*, które nazywa praktyczną naukę zawodu u wykwalifikowanego przedstawiciela danej profesji. Występująca w literaturze polska nazwa tego modelu to *naśladowczy* (Elsner i Taraszkiewicz 2002: 56), a mentor w tym procesie jest *opiekunem „mistrzem” w rzemiośle* (Królikowski 2002: 39). Drugi model mentoringu oparty jest na koncepcji systematycznego wykształcania zawodowych kompetencji. Mentor staje się *trenerem* koncentrującym się na opanowaniu przez podopiecznego specjalistycznej wiedzy i konkretnych umiejętności, zachowań, których zestaw „może być w różnych proporcjach określony przez opiekuna lub wynikać z dokumentów ministerialnych, publikacji na temat nauczania, czy też opinii wygłaszanych przez różne autorytety edukacyjne” (Królikowski 2002: 40). Model refleksyjny wymaga od mentora szczególnego zaangażowania. Z jednej strony, stara się wycofywać z wpływania na decyzje podopiecznego, a z drugiej, zachowuje aktywną rolę w rozwoju zawodowym praktykanta (Maynard i Furlong 1994: 81), wspierając jego refleksję tak, by mógł stać się najlepszym nauczycielem, jakim on właśnie jest w stanie być. Mentor pomaga praktykantowi testować różne rozwiązania, uczyć się na własnych błędach, podejmować samodzielne decyzje, a w końcu wypracować własną koncepcję nauczania, gdzie miarą sukcesu będą osiągnięcia uczniów.

Opisane modele pokazują, jak mentorzy mogą realizować swoje zadania oraz w jaki sposób traktują swoją rolę w pracy z podopiecznym. Nie ulega wątpliwości, że każdy z zaprezentowanych modeli ma swoje zalety i wady, a ich skuteczność zależy od wielu czynników, wśród których szczególnie ważny jest sam praktykant: jego osobowość, styl uczenia się, poziom rozwoju umiejętności zawodowych oraz podejście do obowiązków.

### 3. Opis badań nad pracą mentora: kontekst i narzędzia badawcze

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy, w ramach programu INSETT, już od ponad 10 lat organizuje kurs dla mentorów, którego głównym celem jest podniesienie świadomości i rozwijanie umiejętności doświadczonych, wykwalifikowanych nauczycieli języka angielskiego w zakresie współpracy z praktykantami: pomocy w planowaniu lekcji, przeprowadzaniu obserwacji lekcji, udzielaniu konstruktywnej informacji zwrotnej, rozwiązywaniu problemów. Kurs ten, równoległe ze współpracą z tymi nauczycielami podczas corocznych praktyk szkolnych, stał się inspiracją do przeprowadzenia badania zmierzającego do zaobserwowania, jaki styl pracy z praktykantem realizują mentorzy współpracujący z NKJO Bydgoszcz.

We wstępnym badaniu sondażowym słuchacze trzeciego roku specjalności języka angielskiego, przez siedem lat, przy użyciu pisemnych ankiet byli pytani o ich oczekiwania wobec mentorów przed praktykami i wrażenia ze współpracy po praktykach. Główną część badania stanowiły nagrania rozmów mentorów z praktykantami – sesji, podczas których mentorzy przekazywali informa-

cję zwrotną po lekcjach przeprowadzonych przez podopiecznych. Nagranych zostało dziesięciu mentorów podczas trzech okresów praktyki: luty 2007, wrzesień 2007 oraz luty 2008. Wiosną 2008 roku przeprowadzono też wywiady z tymi mentorami, uzupełniające zebrane wcześniej dane. W rezultacie przeprowadzono jakościową analizę danych, która odkryła wiele aspektów pracy mentorów. Niniejszy artykuł prezentuje profile czterech mentorów, reprezentatywne dla całej 10-osobowej grupy. Tabela 1 prezentuje podstawowe dane dotyczące sylwetki mentorów A, B, C i D, których styl opieki nad praktykantem jest przedmiotem przeprowadzonych badań jakościowych.

	Mentor A kobieta	Mentor B kobieta	Mentor C mężczyzna	Mentor D mężczyzna
Typ szkoły	technikum	liceum ogólnokształcące	liceum ogólnokształcące	szkoła podstawowa
Staż pracy jako nauczyciel j. ang.	28	13	22	10
Staż pracy jako opiekun prakty- kantów – przyszłych na- uczycieli j. ang.	10	11	12	7

Tabela 1: Miejsce i lata pracy mentorów uczestniczących w badaniu.

Analiza zebranych danych doprowadziła do wyodrębnienia sześciu aspektów pracy opiekuna, które szczególnie charakteryzują indywidualny styl pracy każdego z mentorów uczestniczących w badaniu. Ich działania oraz reakcje praktykantów na współpracę z nimi zostaną opisane w zakresie tych aspektów. Są to:

1. Model sprawowanego nadzoru – sposób, w jaki mentorzy sprawują nadzór nad swoimi podopiecznymi został porównany do czterech z modeli opisanych przez Gebharda (1990):
  - kierowniczy: opiekun nakazuje bądź zakazuje podopiecznemu wykonywania poszczególnych czynności;
  - alternatywny: opiekun przedstawia kilka opcji działania, do wyboru przez podopiecznego;
  - współpracujący: opiekun i podopieczny wspólnie podejmują decyzje i ustalają kierunek działań;
  - rozumiejący: opiekun słucha podopiecznego, parafrazując jego myśli, decyzje tak, aby ten samodzielnie dochodził do rozwiązań i odkrywał własne koncepcje.
2. Poziom i rodzaj zaangażowania.



3. Podejmowanie decyzji: która z osób zaangażowanych w mentoring – praktykant czy mentor – podejmuje więcej decyzji dotyczących procesu nauczania: planowania lekcji, wyboru materiałów, itd.
4. Poprawianie błędów: językowych i dydaktycznych.
5. Sposób przeprowadzania sesji przed/polekcyjnych (ang. *feedback*): procedury organizacji tych rozmów oraz ich przydatność dla rozwoju zawodowych umiejętności praktykanta. Już w tym miejscu warto odnotować, że każdy z opisywanych mentorów mówił więcej niż ich praktykanci, co stanowi cechę wspólną bez względu na różnice w modelach opieki.
6. Zagadnienia omawiane z praktykantami.

## 4. Analiza zebranych danych

### 4.1. Mentor A

Mentorka A reprezentuje *kierowniczy*, wręcz apodyktyczny, model nadzoru. Posiada wizję, w jaki sposób należy uczyć, ściśle kieruje pracą praktykantów i oczekuje, że podopieczni będą ją realizować. Dotyczy to nawet osobistych cech praktykantów. Mentorka A wyraźnie dąży do wychowania nauczycieli 'na swoje podobieństwo', mówi: „Ania była osobowościowo taka, jak ja, mi to pasowało, bo ja siebie widziałam w jej zachowaniu”. Dokładnie analizuje zachowania praktykantów podczas lekcji, nigdy nie pomijając negatywnych obserwacji. Nie pozostawia praktykantom wielu okazji do uzasadniania swoich wyborów. Oferuje komentarze typu: „Dlaczego zrobiła pani to ćwiczenie? Można je było sobie podarować”. Nawet pochwały zamienia w krytykę: „Dobrze, że była praca w parach, ale już nie było czasu na sprawdzenie”. Praktykanci Mentorki A doceniają jej profesjonalizm, stanowcze podejście do uczniów, udzielanie niezliczonych wskazówek, ale też zauważają: „Krytykowała za nieważne rzeczy, jak układ testów”.

Typ zaangażowania Mentorki A charakteryzuje potrzeba *kontrolowania* pracy podopiecznych oraz dbałość o *szczegóły*. Nie promuje autonomii przyszłych nauczycieli, ingeruje w konspekty lekcji, oczekuje wykorzystania narzuconych przez nią materiałów. Prowadzi szczegółowe, zaangażowane rozmowy po większości lekcji, zdarza jej się przerywać lekcje, kiedy nie jest zadowolona z ich toku. W wywiadzie, Mentorka A twierdzi, że daje praktykantom dużo swobody w planowaniu lekcji, ale dokładniejsza obserwacja ich relacji pokazuje, że to właśnie ona podejmuje decyzje, zadaje pytania, często nie czekając na odpowiedź, sama na te pytania odpowiada lub zawiera odpowiedź w pytaniu. Deklaruje, że traktuje praktykantów jako nauczycieli, a jednocześnie krytykuje ich w obecności uczniów. Odnosząc się do podejmowania decyzji o selekcji materiałów dydaktycznych, jedna z praktykantek stwierdza: „Nie miałam wiele możliwości wyboru, mentorka była apodyktyczna”, dodając: „ale rozumiem jej podejście”.

Mentorka A *szczegółowo i krytycznie* omawia popełnione przez praktykantów błędy. Rozwijając ich zawodową kompetencję, pozwala im też na realizowanie własnych pomysłów, po to, by następnie skomentować ewentualne potknięcia. Mentorka A zwraca uwagę na istotny problem młodych nauczycieli: „Często konspekty są wszystkie takie same, tak, że nie mam pojęcia, jak ta lekcja będzie faktycznie wyglądała, (...) pozwoliłam im robić te lekcje według tych konspektów, a dopiero potem komentowałam, jak to wyszło”. Uzasadnia takie podejście mówiąc: „Gdybym im mówiła z góry, że to nie wyjdzie, to źle, to nie tak, to jestem przekonana na 100%, że one uważałyby, że ja się mądrzę”. Mentorka A zaobserwowała pozytywne efekty takiego podejścia – praktykanci nie popełniali ponownie tych samych błędów. Błędy językowe praktykantów stanowią ważny element oceny ich pracy. Mentorze A bardzo zależy na rozwinięciu jak najlepszej poprawności językowej własnych uczniów, co doprowadza nawet do sytuacji, kiedy, słowami praktykantki: „Mentorka się wtrącała, zrobiła niespodziewany test w środku mojej lekcji”.

Mentorka A dominuje w rozmowie z praktykantem, kontroluje kolejność zabierania głosu. Zarówno komentarze praktykantów, jak i analiza nagrania pokazują, że informacja zwrotna zawiera wiele szczegółów, bez zwracania uwagi na szczególnie istotne kwestie. Praktykantka twierdzi: „Feedback był niekonsekwentny, nie wiedziałam co poprawić”. Inna mówi: „Dobrze, że mentorka dawała feedback po każdej lekcji”. Zagadnienia najczęściej omawiane przez Mentorkę A, to: wymowa (praktykanta i uczniów), wyjaśnianie znaczenia nowych słów, sekwencje ćwiczeń i lekcji, angażowanie wszystkich uczniów, sposób przeprowadzania ćwiczeń: zabawa, współzawodnictwo, zadania domowe, wykorzystanie podręcznika, tekstu, tablicy, operowanie głosem.

#### 4.2. Mentor B

Mentorka B stara się *współpracować i rozumieć*. Połączenie tych dwóch modeli daje w tym przypadku rezultat nadopiekuńczy. Sama przyznaje: „Mój stopień zażyłości zależy od mojej oceny studenta, ale nigdy nie jestem sztywna, traktuję ich jak młodszych kolegów, trochę im matkuje”. Praktykanci cenią poważne traktowanie ich pracy, przydatne rady i otwartość, która sprawia, że nie wahają się zwracać do Mentorki B ze swoimi problemami i pytaniami. Podkreślają bliski kontakt, brak poczucia niedostatecznego doświadczenia czy przystosowania do nowego środowiska. Mentorka B nie generuje stresu u swoich podopiecznych. Jednocześnie analiza rozmów Mentorki B z praktykantami, poparta ich wypowiedziami, pokazuje, że bardziej stara się zrozumieć i wyjaśnić pracę młodych nauczycieli niż w nią ingerować. Jedna z podopiecznych mówi: „Traktowała mnie jak koleżankę, nie jak studentkę, ale naprawdę nie wiem, co o mnie myśli jako o nauczycielce”.

Mentorka B sprawuje opiekę bardzo *aktywną*. Jest bardzo skoncentrowana na *pomocy* młodym nauczycielom. Słuchacze postrzegają jej zaangażowanie jako „kreatywne, inspirujące”, zwracają uwagę na jej nieprzerwaną dostępność: „24/7”. Jest dynamiczna, jedna z praktykantek opisuje pracę Mentorki B jako „twórczy chaos”. Zapoznaje podopiecznych ze szkołą, innymi nauczycielami, organizuje potrzebny sprzęt. W swoim współpracująco-rozumiejącym stylu pracy, Mentorka B podejmuje decyzje wspólnie lub na zmianę z praktykantami. Według słuchaczy, jest „inspirująca, otwarta, twórcza”, co sprzyja generowaniu pomysłów u podopiecznych. Jednocześnie dzieli się wskazówkami na bazie swojego doświadczenia i oczekuje ich realizacji. Często rozmawia z praktykantami, ogólnie opisując ich pracę, co sprzyja rozwojowi refleksji i podejmowaniu własnych decyzji.

Podejście Mentorki B do błędów popełnianych przez praktykantów można określić jako *łagodne*. Często stosuje technikę naprowadzania podopiecznych na samodzielne rozpoznanie własnych błędów. Świadomość popełnienia błędu dociera więc do praktykantów pośrednio. Krytykując, wplata pozytywne komentarze albo natychmiast usprawiedliwia, np.: „Czego mi zabrakło... być może było to z braku czasu”. Ma więc tendencję do łagodzenia krytyki, każdą negatywną uwagę uzupełnia pozytywnym komentarzem. Praktykanci mówią: „Mentorka poprawiała nasze błędy po każdej lekcji, ale nas nie krytykowała”.

Rozmowy prowadzone przez Mentorkę B są *szkoleniowe*, a jej postawa *wyrozumiała*. Zadaje pytania nastawione na rozwój profesjonalnego myślenia praktykanta, np.: „Co jeszcze można było tym osiągnąć?” Często opisuje, nie ocenia, słucha praktykantów, pozwala im dokończyć myśl, odnosi się do przyszłych lekcji, nie koncentruje się tylko na tym, co już się zdarzyło. Pyta: „Gdyby miał pan jeszcze raz przeprowadzić ten sam temat w innej klasie, co by pan poprawił?” lub „Gdzie można by zaoszczędzić czas?” Próbuje zachęcić praktykantów do rozmowy o rozwiązywaniu problemów z dyscypliną, mówi: „Ja wiem, że to jest ciężka grupa, ale w życiu to już tak będzie, że będą ciężkie grupy”.

Mentorka B najczęściej omawia następujące zagadnienia: użycie języka angielskiego i polskiego (proporcje), czas mówienia ucznia i nauczyciela, wyjaśnianie znaczenia nowych słów, formułowanie i realizacja celów, konspekt, etapy lekcji, efektywne wykorzystanie czasu, operowanie glosem, sekwencja w podejściu do uczniów, zaangażowanie wszystkich uczniów.

#### 4.3. Mentor C

Mentor C działa w sposób *kierowniczy i rozumiejący*, co sprawia, że jest zdystansowany wobec swoich obowiązków i podopiecznych. Jest spokojny, zrównoważony. Jeden z praktykantów zwrócił uwagę na tę postawę, komentując: „To mnie uspokajało i podnosiło pewność siebie”. Mentor C słucha, a jednocześnie prowadzi praktykanta w kierunku realizacji własnych planów.

Mówi, na przykład: „Nie używała pani w ogóle tablicy, czy to był świadomy wybór?“, dążąc do wskazówki: „Należy używać tablicy“. Z jednej strony, Mentor C traktuje praktykantów jak uczniów, pyta na przykład: „Pod koniec lekcji zastosowała pani ćwiczenie (...) Czemu miało ono służyć?“, a na odpowiedź praktykantki Mentor C reaguje: „Bardzo dobrze“, jak gdyby zdawała ona egzamin. Z drugiej strony, daje podopiecznym dużo wolności. Jedna z praktykantek, jako swoje największe osiągnięcie uważa fakt, że przeprowadziła lekcję pod nieobecność Mentora C, kiedy uczniowie namawiali ją, żeby w ogóle nie pracować.

Mentor C jest pełen *szacunku* i pozytywnego nastawienia, jednak nie prezentuje postawy aktywnego zaangażowania, raczej, jak już wspomniano, utrzymuje *dystans* wobec podopiecznych i obowiązków. Jest często nieobecny podczas lekcji prowadzonych przez praktykantów. Jedna z podopiecznych wyznaje: „Byłam rozczarowana, że mentor był nieobecny“, „Dawał feedback tylko jak o to poprosiłam“. Inna stwierdziła: „Myślę, że moja współpraca z mentorem byłaby naprawdę świetna, gdyby tylko był częściej obecny podczas moich lekcji“. Niektórzy słuchacze odbierają taką postawę jako brak zainteresowania ich pracą. Sam Mentor C przyznaje, że chciałby mieć więcej czasu na „omawianie lekcji w szczegółach“. Przeglądając się powyższym opisem aspektów pracy Mentora C, można wyraźnie zauważyć, że większość decyzji dydaktycznych podejmuje praktykant, głównie dlatego, że zmusza go do tego sytuacja, czyli niewielka ilość czasu poświęcona na omawianie lekcji. Mentor C mówi, że zapoznaje się z konspektami, a na początku praktyki przedstawia zasady panujące w jego klasie.

Mentor C poprawia błędy *sporadycznie*. Skupia się na błędach językowych oraz na sposobach przekazywania uczniom wyjaśnień językowych, reguł, przykładów. Praktykanci zwracają uwagę: „Mentor poprawiał mój angielski – po lekcji – jeżeli coś źle powiedziałam“. Inna praktykantka stwierdza: „Mentor nie mówił ani słowa, czy dobrze czy źle uczę, chciałabym, żeby mi powiedział, jakie błędy popełniałam“. Sam Mentor C stwierdza, że najlepiej jest pozwalać praktykantom uczyć się na ich własnych błędach. Niektórzy podopieczni twierdzą, że jest „obiektywny“, a nie „czepiański“, inni: „Byłam zdziwiona, że na końcowym arkuszu mentor napisał problemy, o których wcześniej mi nie mówił“.

Postawa Mentora C podczas rozmów z praktykantami jest *spokojna, doświadczona*. Sesje te nie odbywają się często, ale prowadzone są profesjonalnie, z perspektywy własnej, wieloletniej praktyki zawodowej. Mentor C najpierw pyta podopiecznego o opinię o lekcji i rzeczywiście słucha odpowiedzi. Stosuje kurtuazyjne zwroty typu: „Prosiłbym, żeby w czasie lekcji reagować na to, co się dzieje, być elastycznym“; „Prosiłbym na przyszłość zwrócić na to uwagę“. Zagadnienia najczęściej poruszane przez Mentora C to: wyjaśnienia gramatyczne, przykłady językowe, powody użycia struktur, realizacja celów, stanowcze reagowanie na problemy z dyscypliną, elastyczne

reagowanie na potrzeby uczniów, odpowiednie planowanie interakcji, użycie języka angielskiego i polskiego (proporcje), wykorzystanie tablicy.

#### 4.4. Mentor D

Mentor D jest opiekunem bardzo zaangażowanym, przejętym, realizuje model *współpracujący*, a jednocześnie *kierowniczy* i *alternatywny*. Słucha praktykantów, proponuje wiele rozwiązań z własnej praktyki, podaje mnóstwo przykładów. Bardzo zależy mu na rozwoju językowym i wychowaniu uczniów – to oni są głównym tematem rozmów z podopiecznymi – zwraca więc uwagę przyszłych nauczycieli na najistotniejszy cel pracy w szkole. Mentor D przyznaje, że od praktykantów można się dużo nauczyć i aktywnie realizuje to przekonanie, pytając, na przykład: „Może ma pani jakiś pomysł, jak jeszcze wprowadzić?”. Praktykanci zwracają uwagę na jego umiejętność i chęć motywowania ich do pracy: „Nigdy nie kwestionował, że potrafiłabym coś zrobić”. Kiedy praktykantka, na pytanie o utrzymanie dyscypliny, odpowiada: „Było okropnie”, Mentor D naciska: „No, ale trzeba o tym pomyśleć”, dając do zrozumienia, że nie pozwoli na zwykłe ‘przeczekanie’ problemu (co jest bardzo popularną techniką wśród przyszłych i niedoświadczonych nauczycieli).

Mentor D jest aktywnie zaangażowany i, według praktykantów, niezwykle pomocny. Lubi snuć *opowieści* o swojej pracy, głównie dotyczące *konkretnych uczniów*. Wyraźnie lubi swoją pracę, jest w pełni zaangażowany w proces nauczania, rozwój swoich uczniów, chętnie dzieli się doświadczeniem. Jego sesje polekcyjne pełne są historii, incydentów, a nawet hipotetycznych wypadków typu: „Co by było, gdyby?”, np. „Co się stanie, jeżeli uczeń złamie nogę, kiedy nauczyciela nie ma na dyżurze podczas przerwy?”. Jednocześnie Mentor D przyznaje, że bardziej angażuje się we współpracę z praktykantami, którzy sami wykazują zainteresowanie pracą w szkole. Mówi: „Moje relacje z praktykantami zależą od tego, czy chcą mieć praktykę z głowy czy chcą się czegoś nauczyć”. W takich sytuacjach podchodzi do współpracy nawet emocjonalnie: „Zwraca pani na to uwagę, to mnie cieszy”. Sposób podejmowania decyzji przez Mentora D jest zbliżony do stylu Mentora B. Praktykant jest więc zaangażowany w proces, czasami w kooperacji z mentorem, a w innych przypadkach na zmianę z nim. Mentor D prezentuje szczególnie stanowcze podejście w zakresie utrzymywania dyscypliny w klasie – pozwala praktykantom na eksperymentowanie, ale w przypadku braku rezultatów oczekuje realizacji własnych postanowień.

Podejście Mentora D do błędów można opisać jako *konsekwentne*. Jeżeli zwróci uwagę lub pomoże praktykantowi odkryć popełniany błąd, oczekuje jego poprawienia. Dotyczy to zarówno błędów językowych jak i dydaktycznych. Bardzo często *opisuje* powody, dla których dany błąd nie powinien być popełniany, jakie ryzyko niesie ze sobą ignorowanie go. Nigdy jednak nie koncentruje się na błędach. Zawsze zachowuje równowagę między pozytywnymi i negatywnymi komentarzami, bądź skupia się na pochwałach.

Rozmowy prowadzone przez Mentora D są *profesjonalne*, a on sam wyjątkowo *eloquentny*. Zwraca uwagę na dobre i złe aspekty pracy praktykantów, zachęca ich do praktycznego myślenia o realizacji celów lekcji. Słucha, czeka na odpowiedź. Znajduje dobre strony w samokrytyce lekcji praktykantów, np. słuchacz przyznaje, że nie zdążył zrealizować planu, bo źle rozporządzał czasem, a Mentor D odpowiada: „To nic, to będzie dobry wstęp do następnej lekcji”; praktykant wyznaje: „Sprawdzanie zadania domowego było bardzo długie”, Mentor D: „To nie jest czas stracony”. Dużo i często chwali pracę praktykantów, podając uzasadnienie. Mentor D niejednokrotnie stosuje formę ‘my’, odnosząc się do pracy praktykanta z uczniami, np.: „Gdybyśmy trafili na lepszy dzień, na pewno udałoby się nam więcej zrobić”.

Zagadnienia omawiane przez Mentora D koncentrują się na poszczególnych uczniach. Najczęściej zwraca on uwagę na: angażowanie wszystkich uczniów, indywidualne przypadki, aspekty wychowawcze, monitorowanie pracy uczniów, pozycję nauczyciela w klasie, operowanie głosem, motywowanie, chwalenie uczniów, polecenia, zadania domowe, poprawianie błędów wymowy.

## 5. Wnioski i uwagi końcowe

Powyższe obserwacje dotyczące pracy czterech mentorów nie stanowią pełnego obrazu procesu mentoringu, jaki od lat realizują oni z przyszłymi nauczycielami języka angielskiego. Niektóre cechy ulegają zmianie w związku z czynnikami takimi jak czas, osobowość praktykanta czy nauczana klasa. Zebrane dane pozwalają jednak na wyciągnięcie wniosków, które mogą posłużyć do dalszych badań nad osobą mentora pełniącego rolę opiekuna praktykanta.

Przed wszystkim należy stwierdzić, że, tak jak w przypadku samego nauczania, duży wpływ na styl pracy i relacje z praktykantem ma osobowość mentora. Powyższe opisy są relacją zawodowych czynności opiekunów, ale jednocześnie odśladają pewne modele zachowań charakterystyczne dla danych cech ludzkich. Może to być jeden z powodów, dla których niektórzy praktykanci mają skrajnie różne opinie o współpracy z tym samym mentorem. Analizując wypowiedzi mentorów o najdłuższym stażu: A i C oraz ich praktykantów, zaobserwować można różnicę między ich wiedzą deklaratywną, a proceduralną. Wydają się w pełni rozumieć zadania mentora, a jednocześnie mają tendencje do ‘odgrywania roli’. Mentorka A twierdzi, że praktykant to pełnoprawny nauczyciel, a jednocześnie krytykuje go w obecności uczniów, podczas gdy Mentor C podkreśla znaczenie rozmów z praktykantami, jednak rzadko z nimi rozmawia, a nawet rzadko obserwuje ich lekcje. Wydaje się, że bardziej niż ich młodszy stażem (nauczycielskim) koledzy mają oni trudności z połączeniem wiedzy sytuacyjnej wynikającej z doświadczenia zawodowego i wiedzy teoretycznej pochodzącej z warsztatów, kursów metodycznych. Rozmowy, podczas których mentorzy udzielają praktykantom informacji zwrotnej, zawsze są zdominowane przez opiekunów. Aspektem różnicującym jest rzeczywista chęć poznania opinii praktykanta realizowana

przez aktywne słuchanie odpowiedzi. Niezmiernie ważna jest treść tych rozmów. Analiza zagadnień poruszanych podczas omawiania pracy praktykantów pokazuje, że mentorzy mają na uwadze większość istotnych zagadnień związanych z dydaktyką nauczania języka obcego. W tym zakresie pełnią rolę *współ-educatorów* nauczycieli, praktycznie wspierając nauczycieli NKJO. Dzięki pracy mentorów, tak wszechobecne na zajęciach z dydaktyki tematy, jak konieczność poznania uczniów – indywidualnych i całych klas – ich potrzeb i zachowań, formułowanie i realizacja celów lekcji, różne sposoby wyjaśniania znaczenia słów czy korzystanie z podręcznika, nabierają dla słuchaczy większego znaczenia.

Wracając do przedstawionej we wstępie kontrowersji dotyczącej terminów używanych do nazwania nauczyciela pomagającego praktykantowi uczyć się zawodu w kontekście szkoły – w świetle opisanych rzeczywistych zachowań i postaw opiekunów – czy wszystkie cztery sylwetki zasługują na miano mentora? Czy, na przykład, mentorem jest nauczyciel, który po prostu 'udostępnia' praktykantowi własnych uczniów, a sam zajmuje się innymi zadaniami, poza klasą? Biorąc pod uwagę profesjonalne wypełnianie obowiązków i koncepcję mentorskiego wsparcia, można by stwierdzić, że taka osoba na miano mentora nie zasługuje. Jeżeli jednak praktykant, zapytany o wrażenia ze współpracy z takim nauczycielem, odpowie, że wiele się nauczył, gdyż mentor dał mu dużo autonomii, pozwolił uczyć się na własnych błędach, a rozmowy, choć sporadyczne, bardzo inspirowały do refleksji i podejmowania kolejnych wyzwań w klasie? Nauczyciel ten wywarł więc wpływ na zawodowy rozwój praktykanta, a zatem zasłużył na miano mentora? Bez względu na to, jakim terminem takiego nauczyciela nazwiemy, nie ulega wątpliwości, że prawdziwy jest wniosek wysnuty już prawie trzydzieści lat temu przez Henry i Beasley (1979: 40-41), że „sukces praktyki pedagogicznej jest najbardziej uzależniony od relacji między praktykantem a mentorem. Mimo że praktykant może posiadać odpowiednie umiejętności dydaktyczne i znajomość przedmiotu, dużą rzadkością jest, że uzna on/a doświadczenie praktyki pedagogicznej za całkowity sukces – że osiągnął wszystko, co mógł – jeżeli jego/jej relacje z mentorem nie spełniły oczekiwań.”

## BIBLIOGRAFIA

- Corbett, P. i Wright, D. 1994. „Issues in the selection and training of mentors for school-based primary initial teacher training”, w: McIntyre, D., Hagger, H. i Wilkin, M. (red.). 1994. 220-233.
- Elsner, D. i Taraszkiewicz, M. 2002. *Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk*. Chorzów: BTiW Mentor.
- Garstka, T. 2003. *Opiekun nauczyciela: umiejętności psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Gebhard, J. G. 1990. „Models of supervision: choices”, w: Richards, J. C. i Nunan, D. (red.). 1990. 156-166.

- Henry, M. A. i Beasley, W. W. 1979. *Supervising student teachers the professional way*. (wydanie drugie). Terre Haute, IN: Sycamore Press Inc.
- Królikowski, J. 2002. *Opiekun nauczyciela: teoria, refleksja, praktyka*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Malderez, A. i Wedell, M. 2007. *Teaching teachers: Processes and practices*. London: Continuum.
- Maynard, T. i Furlong, J. 1994. „Learning to teach and models of mentoring”, w: McIntyre, D., Hagger, H. i Wilkin, M. (red.). 1994. 69-85.
- McIntyre, D., Hagger, H. i Wilkin, M. (red.). 1994. *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.
- McIntyre, D. J. i O’Hair, M. J. 1996. *The reflective roles of the classroom teacher*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Richards, J. C. i Nunan, D. (red.). 1990. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*. 2008. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wallace, M. 1991. *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.



*Monika Sułkowska*

*Instytut Języków Romajiiskich i Translatoryki  
Uniwersytet Śląski, Katowice*

---

Z ZAGADNIEŃ  
FRAZEODYDAKTYKI, CZYLI O  
KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH  
NAUCZYCIELI JĘZYKÓW  
OBCYCH W ZAKRESIE  
ZWIĄZKÓW  
FRAZEOLOGICZNYCH

On phraseology: Education of future teachers of foreign  
languages in the field of phraseological relations

The article focuses on the problem of teaching and learning of foreign language phraseology. The author discusses the most important aims and assumptions of phraseological didactics as well as the arguments justifying the importance of teaching and acquiring phraseology. What is more, quantitative results of a study conducted among the students of the Institute of Romance Languages and Translation Studies at the University of Silesia are discussed. The aim of the diagnosis was to investigate the influence of BA studies on the development of phraseological competence of future specialists in French as well as teachers of French.

## 1. Wstęp

Badanie i opis utrwalonych w językach związków wyrazowych mają dosyć długą i bogatą historię, ale nie znaczy to wcale, iż wszystkie problemy z zakresu frazeologii doczekały się satysfakcjonujących rozwiązań. Obok tego, zagadnienia związane z przyswajaniem i reprodukowaniem utrwalonych wyrażen i zwrotów w języku ojczystym, a także w językach wyuczonych, nie były i nie są zbyt często podejmowane przez badaczy. Właściwie dopiero w ostatnich latach obserwuje się stosunkowo niewielkie zainteresowanie tym problemem. Podejmując kwestię utrwalonych związków wyrazowych, warto

jednak na wstępie uściślić podstawową terminologię, którą będziemy się posługiwać w dalszej części tekstu.

## 2. Podstawowa terminologia

Jednoznaczne zdefiniowanie wszystkich pojęć z zakresu frazeologii nastrocza od lat pewnych trudności, o czym świadczą najlepiej liczne próby typologii i klasyfikacji podejmowane przez różnych badaczy. Niemniej jednak można stwierdzić, iż tradycyjnie poprzez *frazeologizm* (inaczej *jednostka frazeologiczna* lub *związek frazeologiczny*) rozumie się najczęściej utrwalone w danym języku połączenie wyrazów (co najmniej dwóch), które ma charakter reproduktywny. Często sens globalny frazeologizmu nie wynika bezpośrednio ze znaczeń jego elementów składowych. Terminem *idiom* określa się zaś połączenie wyrazów, choć czasem może to być również pojedynczy wyraz, które jest charakterystyczne dla danego języka i w efekcie trudno go przetłumaczyć w sposób bezpośredni na inny język. Natomiast *przysłowie* to również utrwalone połączenie wyrazowe, ale najczęściej o autonomicznym bądź frazowym charakterze. Zwykle zawiera ono przekaz moralno-dydaktyczny, często w formie metafory. Sam termin *frazeologia* określa zaś albo zasób wyrażań i zwrotów frazeologicznych właściwych danemu językowi, albo dyscyplinę naukową, a dokładniej dziedzinę językoznawstwa, właściwie autonomiczny dział leksykologii badający frazeologizmy różnych typów.

## 3. Frazeodydaktyka – definicja oraz cele i założenia dyscypliny

Stosunkowo niedawno na gruncie badań frazeologicznych pojawiło się pojęcie frazeodydaktyki. Termin ten ma germańską etymologię (*phraseodidaktik*) i rozpowszechnił się w literaturze przedmiotu przede wszystkim za sprawą prac w języku niemieckim takich autorów jak H. H. Lüger (1997, 2001) oraz S. Ettinger (1998). Pojęcie nie jest jednak jeszcze zbyt szeroko rozpowszechnione w literaturze europejskiej czy światowej. Również dość nieliczny krąg badaczy polskich podejmuje kwestie z tego zakresu. Sama *frazeodydaktyka*, czyli dydaktyka frazeologii, zyskuje właściwie dopiero status odrębnej dyscypliny badawczej i jest dziedziną interdyscyplinarną, która łączy w sobie elementy frazeologii, dydaktyki językowej, a także takich nauk jak lingwistyka kontrastywna, psycholingwistyka czy socjolingwistyka. Dydaktyka frazeologii może być właściwie uznana za nurt frazeologii stosowanej. Frazeodydaktyka, zgodnie ze swoimi założeniami, bada procesy związane z naturalnym przyswajaniem związków frazeologicznych, idiomów, przysłów oraz innych odtwarzalnych form wyrazowych w języku ojczystym, a także, a może przede wszystkim, procesy związane z nauczaniem i uczeniem się tych struktur w językach drugim i kolejnych. Dydaktyka frazeologii zajmuje się więc wszystkim tym, co wiąże się z jak najbardziej efektywnym nauczaniem i uczeniem się frazeologii.

#### 4. Dlaczego nauczanie i uczenie się frazeologii jest ważne

Potrzeba nauczania i przyswajania zasobu frazeologicznego właściwie jest sprawą oczywistą, ponieważ bardzo trudno wyobrazić sobie kompletną znajomość języka bez opanowania jego podstawowej frazeologii. Różne badania dowodzą, iż utrwalone związki wyrazowe stanowią istotny odsetek wszystkich generowanych przez nas wypowiedzi, choć zwykle w języku ojczystym nie uświadamiamy sobie, jak często posługujemy się takimi właśnie strukturami. Dla przykładu, już w latach 60-tych XX w. językoznawcy radzieccy E. Szubin i L. Leonowa (1970), na podstawie analizy 35 tysięcy zdań z literackiego języka angielskiego, stwierdzili, iż każdy język naturalny zawiera prawdopodobnie od 6 do 10 tysięcy zdań o charakterze odtwarzalnym. Ekipa leksykometryczna z Saint-Cloud dowodzi natomiast, że zwroty i wyrażenia skostniałe stanowią ok. 20% przebadanych przez nich tekstów. Frekwencję utrwalonych połączeń wyrazowych badał także w latach 80-tych XX w. francuski językoznawca M. Gross (1982), który z kolei w 8 tysiącach zanalizowanych zdań odnalazł prawie 600 podmiotów o utrwalonej naturze oraz przeszło tysiąc skostniałych dopełnień. Badania te jasno dowodzą, że zakres zjawiska na pewno nie jest marginalny, a co za tym idzie, kwestia ta powinna być podejmowana również na gruncie dydaktyki języków.

W języku ojczystym, dzieci, a później także dorośli, przyswajają sobie w sposób naturalny zasoby frazeologiczne potrzebne do pełnej komunikacji. Opanowanie frazeologii w języku drugim okazuje się jednak bardziej skomplikowane, gdyż zwykle właśnie ta sfera języka sprawia uczącym się wiele kłopotów. G. Gross (1996) podkreśla, iż utrwalone struktury polileksykalne są kłopotliwe dla uczącego się języka obcego, ponieważ często nie może on zrozumieć ich globalnego znaczenia, pomimo że zna i rozumie sens wszystkich komponentów budujących taką strukturę. Problemy zwykle zaczynają się na poziomie odpowiedniego odkodowania sensu frazeologizmu, a następnie przechodzą oczywiście na poziom produkcji językowej, gdzie uczący się musi opanować właściwe użycie danej struktury w produkowanych przez siebie aktach mowy.

H. Boyer (1991) w swojej pracy *Éléments de sociolinguistique* (a także: Boyer, Butzbach i Pendanx 1994) tłumaczy, iż *kompetencja komunikacyjna* obejmuje właściwie pięć mikrokompetencji. Są to:

- Mikrokompetencja semiotyczna – odnosi się ona do systemu znaków, podstawowych dźwięków danego języka oraz jego aspektów morfoskładniowych.
- Mikrokompetencja referencyjna – obejmuje ona konieczną wiedzę z rzeczywistości pozajęzykowej.
- Mikrokompetencja dyskursywna i tekstowa – obejmuje ona umiejętność argumentowania, opisywania itp.

- Mikrokompetencja sociopragmatyczna – zakłada ona wiedzę i umiejętności komunikacji w różnych sytuacjach, np. powitanie, rozmowa przez telefon itp.
- Mikrokompetencja etnosociokulturalna – zakłada ona wiedzę i umiejętności komunikowania się w określonej rzeczywistości kulturowej.

W opinii Boyer (1991), pełne przyswojenie struktur frazeologicznych wymaga od lokutora bardzo dobrego opanowania wszystkich pięciu mikrokompetencji, a zwłaszcza dwóch ostatnich, które są zarazem najtrudniejsze dla uczącego się języka obcego.

Według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, pewne podstawowe struktury skostniałe powinny pojawiać się już na poziomie A, zwłaszcza A2 (według europejskiej skali biegłości językowej). Niemniej jednak, pełne i świadome używanie związków idiomatycznych oraz przysłów charakteryzuje poziom C. Oznacza to zatem potrzebę wprowadzania najprostszych utrwalonych struktur już na początku procesu przyswajania języka obcego. Potrzeba ta jednak wyraźnie wzrasta na poziomie zaawansowanym, gdzie kształcenie w zakresie frazeologii powinno być już ukierunkowane i bardziej świadome.

Ukierunkowane nauczanie frazeologii nie ma jednak w europejskich programach kształcenia zbyt bogatej tradycji. Poza tym, nie naucza się właściwie frazeologii ojczystej. Wyjątek stanowią tutaj niektóre kierunki filologiczne studiów wyższych w Rosji, gdzie frazeologia ojczysta bywa nauczana jako odrębna dziedzina. Podobne praktyki obserwuje się też np. we Francji, na Uniwersytecie Rennes 2, gdzie w programie studiów jest kurs frazeologii, oraz w Hiszpanii, gdzie takie kursy bywają przewidziane dla doktorantów, a więc w kształceniu trzeciego cyklu.

Niemniej jednak, studia wyższe filologiczne, zwłaszcza filologie obce, zazwyczaj nie przewidują w swoich programach odrębnych kursów poświęconych frazeologii, zarówno praktycznej jak i teoretycznej. Przyswajanie zasobu frazeologicznego przez przyszłych specjalistów z danego języka odbywa się zwykle w sposób mało uświadomiony na zajęciach z praktycznej nauki języka kierunkowego. Wiedza teoretyczna z zakresu frazeologii bywa zaś przekazywana w różnym stopniu, nierzadko dość cząstkowym, na zajęciach specjalizacyjnych z zakresu językoznawstwa. Wszystko to sprawia, iż niestety dość często absolwenci neofilologii, a więc przyszli nauczyciele języków bądź tłumacze, nie posiadają zbyt dużej wiedzy teoretycznej, ani też dużych umiejętności praktycznych w dziedzinie frazeologii.

Problem przyswajania frazeologii oraz jej nauczania sprowadza się także do problemu odpowiednich materiałów niezbędnych w tym procesie. Na rynku dostępne są różnego typu słowniki frazeologiczne, ale już np. opracowania z ćwiczeniami frazeologicznymi należą do rzadkości. Być może skąpa oferta dydaktyczna wynika z faktu, iż brakuje opracowań frekwencyjnych dotyczących frazeologii. Listy frekwencyjne grupujące związki pod

względem częstotliwości ich używania w różnych językach byłyby narzędziem wręcz koniecznym przy opracowywaniu rzetelnych materiałów dydaktycznych z zakresu frazeologii.

## 5. Kompetencja frazeologiczna studentów języka francuskiego stosowanego i filologii romańskiej – badania i ich wyniki

### 5.1. Cel i opis badań

Autorka niniejszych rozważań podjęła próbę zbadania kompetencji frazeologicznej i jej przystość u studentów kierunków: język francuski stosowany i filologia romańska Uniwersytetu Śląskiego. Badania dotyczące kompetencji frazeologicznej romanistów dotychczas nie były robione. Duża część studentów tych kierunków to również przyszli nauczyciele języka francuskiego. Celem badań było więc poznanie ich znajomości zasobów frazeologicznych języka francuskiego, a także zdiagnozowanie w jakim stopniu studia romanistyczne w cyklu licencjackim przyczyniają się do rozwoju ich kompetencji frazeologicznej w zakresie francuskiej frazeologii. Badania przeprowadzone zostały w roku akademickim 2007/2008 i objęły studentów pierwszego roku cyklu licencjackiego, czyli osoby rozpoczynające dopiero studia wyższe (dalej: studenci pierwszego roku) oraz studentów finalizujących cykl licencjacki, a więc osoby na roku trzecim tuż przed obroną prac dyplomowych (dalej: studenci trzeciego roku). W związku z tym, iż Instytut Języków Romańskich i Translatoryki UŚ od trzech lat nie prowadzi już naboru na kierunek filologii romańskiej, przebadani studenci roku pierwszego byli w całości studentami języka francuskiego stosowanego. Osoby badane na roku trzecim były zaś albo studentami języka francuskiego stosowanego (ok. 50% ogółu badanych na tym roku) albo filologii romańskiej (również ok. 50% ogółu badanych na tym roku).

Przebadani studenci pierwszego roku stanowili grupę 25 osobową, w której zdecydowaną większość stanowiły kobiety (w grupie było tylko dwóch mężczyzn). Były to osoby w wieku 19-21 lat, z czego aż 21 osób miało po 20 lat. Najwięcej osób z tej grupy (36%) rozpoczęło naukę języka francuskiego w liceum, w wieku 16 lat i uczyło się tego języka od 4 lat. Najczęściej był to program podstawowy w liceum łączony z dodatkowymi lekcjami prywatnymi. Ponad 3/4 respondentów zdawało rozszerzony pisemny oraz ustny egzamin maturalny z języka francuskiego. 1/3 osób z tej grupy miała za sobą dwumiesięczny lub dłuższy pobyt we Francji lub innym kraju francuskojęzycznym. Oprócz tego, większość badanych osób w tej grupie deklarowała biegłą lub dobrą znajomość języka angielskiego.

Badani studenci roku trzeciego stanowili natomiast grupę 35 osobową, w której również miażdżąco przeważały kobiety (w grupie było tylko dwóch mężczyzn). 17 osób było studentami filologii romańskiej, a 18 osób finalizowało naukę na kierunku język francuski stosowany. Były to osoby w wieku 21-23 lata,

z czego prawie połowa w wieku 22 lat. Większość osób z tej grupy również rozpoczęła naukę języka francuskiego w liceum i kontynuowała ją na studiach. W grupie było jednak 14 osób po programie rozszerzonym w liceum oraz 9 osób po liceum dwujęzycznym. Ponadto, w grupie badanych ponad połowa studentów deklarowała dłuższe pobyty (dwa miesiące lub dłużej) we Francji lub w innym kraju francuskiego obszaru językowego. Około 70% respondentów twierdziło, iż zna także biegle lub dobrze język angielski. W programie studiów badani studenci mieli również praktyczną naukę języka hiszpańskiego albo włoskiego (grupa FLA – język hiszpański, grupa romańska – język włoski), a zatem zdecydowana większość deklarowała też dobrą lub średnią znajomość któregoś z tych języków. Zarówno na roku pierwszym jak i trzecim wszyscy badani byli narodowości polskiej i język polski był ich językiem ojczystym.

Bogactwo frazeologiczne języka francuskiego spowodowało konieczność zawężenia korpusu, na którym przeprowadzono badanie. Studenci otrzymali do anonimowego wypełnienia po dwa kwestionariusze zawierające tabele z wybranymi związkami idiomatycznymi oraz przysłowiami (Załącznik 1). Jedno badanie operowało na związkach utworzonych z nazwami zwierząt, a drugie na związkach zawierających nazwy części ciała ludzkiego. Obydwa pola frazeologiczne należą do najbardziej produktywnych oraz najczęściej używanych w językach. Wyselekcjonowane do badania frazeologizmy zostały wybrane na podstawie opracowania frekwencyjnego zaprezentowanego przez Isabel González Rey (2007) z Uniwersytetu Santiago de Compostela w Hiszpanii. Tabela frazeologizmów z nazwami zwierząt zawierała 82 związki idiomatyczne oraz 13 przysłów, natomiast tabela frazeologizmów somatycznych liczyła 85 związków idiomatycznych oraz 11 przysłów. Ankietowani studenci otrzymali trzy podstawowe zadania. Po pierwsze, poproszeni zostali o wskazanie, z którymi podanymi związkami frazeologicznymi zetknęli się w mowie lub w piśmie. Następnie mieli za zadanie wyjaśnić (w języku polskim lub francuskim), jak rozumieją znaczenie podanych związków. W trzeciej kolumnie tabeli respondenci poproszeni zostali zaś o podanie polskich odpowiedników francuskich związków frazeologicznych lub przysłów. Fragmenty arkuszy zadań dla respondentów przedstawiają aneksy nr 1 i 2.

## 5.2. Analiza ilościowa wyników diagnozy

W przypadku badania operującego na frazeologizmach z nazwami zwierząt, studenci pierwszego roku deklarowali, iż w mowie lub w piśmie spotkali średnio 24% podanych związków frazeologicznych oraz 31% przysłów. Studenci trzeciego roku deklarowali odpowiednio znajomość 32% związków frazeologicznych oraz 46% przysłów. Przyrost deklarowanej frazeologicznej kompetencji biernej wyniósł więc 8% dla związków frazeologicznych i 15% dla przysłów. W przypadku frazeologizmów somatycznych, badani z roku pierwszego twierdzili, iż w mowie lub w piśmie spotkali średnio 16% podanych związków oraz 31% przysłów. Badani z trzeciego roku deklarowali zaś

znajomość bierną średnio 27% frazeologizmów oraz 34% przysłów. Przyrost deklarowanej frazeologicznej kompetencji biernej wyniósł więc w tym przypadku 11% dla związków frazeologicznych i 3% w przypadku przysłów. Średni przyrost w tej kategorii wyniósł zatem ok. 9% (Tabela 1).

	Związki frazeologiczne z nazwami zwierząt	Przysłowia z nazwami zwierząt	Związki frazeologiczne z nazwami części ciała	Przysłowia z nazwami części ciała
Studenci I roku	24%	31%	16%	31%
Studenci III roku	32%	46%	27%	34%
Średni przyrost	8%	15%	11%	3%

Tabela 1: Zadeklarowana przez respondentów znajomość podanych frazeologizmów w mowie lub piśmie.

Analiza wyników, jak badani rozumieją znaczenia podanych związków pozwala stwierdzić, iż studenci roku trzeciego byli bardziej sprawni w definiowaniu sensu. Podawane definicje dokładniej i bardziej trafnie oddawały istotę globalnych znaczeń przenośnych. A jeżeli chodzi o dane ilościowe to, w przypadku związków z nazwami zwierząt, studenci pierwszego roku dobrze zdefiniowali średnio 18% znaczeń związków frazeologicznych i 12% znaczeń przysłów. Badani na trzecim roku natomiast dobrze zdefiniowali 30% znaczeń związków frazeologicznych i 31% znaczeń przysłów. Średni przyrost w rozwoju kompetencji dotyczącej dobrego rozumienia znaczeń frazeologizmów z nazwami zwierząt wyniósł więc 12% dla związków frazeologicznych oraz 19% dla przysłów. Jeżeli chodzi o frazeologizmy somatyczne, studenci pierwszego roku definiowali poprawnie średnio 8% znaczeń struktur frazeologicznych i 20% znaczeń przysłów. Natomiast studenci z trzeciego roku podali trafne definicje średnio dla 16% znaczeń związków frazeologicznych i dla 27% znaczeń przysłów. Średni przyrost w rozwoju kompetencji dotyczącej dobrego rozumienia znaczeń frazeologizmów somatycznych wyniósł więc 8% dla struktur frazeologicznych oraz 7% dla przysłów. Uśredniając wyniki przyrostu kompetencji w tej kategorii w przypadku związków somatycznych i tych z nazwami zwierząt można stwierdzić, iż kształtuje się on na poziomie 11,5% (Tabela 2).

	Związki frazeologiczne z nazwami zwierząt	Przysłowia z nazwami zwierząt	Związki frazeologiczne z nazwami części ciała	Przysłowia z nazwami części ciała
Studenci I roku	18%	12%	8%	20%
Studenci III roku	30%	31%	16%	27%
Średni przyrost	12%	19%	8%	7%

Tabela 2: Poprawne wyjaśnienie znaczeń podanych frazeologizmów.

Trzecia część badania sprawdzała znajomość polskich odpowiedników analizowanych związków. W przypadku frazeologii z nazwami zwierząt, studenci pierwszego roku wykazali się znajomością średnio 23% odpowiedników związków frazeologicznych oraz 25% odpowiedników przysłów. Studenci trzeciego roku podawali natomiast średnio 32% odpowiedników związków frazeologicznych oraz 43% odpowiedników przysłów. Przyrost kompetencji w tej dziedzinie wyniósł więc odpowiednio 9% dla struktur frazeologicznych i 18% dla przysłów. W przypadku frazeologizmów somatycznych, studenci pierwszego roku wykazali się znajomością średnio 14% odpowiedników podanych związków oraz 30% odpowiedników przysłów. Natomiast studenci trzeciego roku podawali średnio 21% odpowiedników związków frazeologicznych oraz 35% odpowiedników przysłów. Przyrost kompetencji w tej dziedzinie wyniósł więc odpowiednio 7% dla wyrażen i zwrotów frazeologicznych oraz 5% dla przysłów. A zatem jeżeli chodzi o znajomość polskich odpowiedników, to średni przyrost tej kompetencji wyniósł prawie 10% (Tabela 3).

	Związki frazeologiczne z nazwami zwierząt	Przysłowia z nazwami zwierząt	Związki frazeologiczne z nazwami części ciała	Przysłowia z nazwami części ciała
Studenci I roku	23%	25%	14%	30%
Studenci III roku	32%	43%	21%	35%
Średni przyrost	9%	18%	7%	5%

Tabela 3: Poprawne podanie polskich odpowiedników do frazeologizmów francuskich.

## 6. Wnioski końcowe

Zaprezentowane powyżej rezultaty badań wynikają z ich analizy ilościowej. Przeprowadzone badania diagnostyczne dały także wnioski jakościowe, pokazując np. które związki frazeologiczne są bardziej bliskie Polakom uczącym się języka francuskiego oraz jakie są najczęstsze błędy w rozumieniu i interpretacji podanych związków. Wiedza ta wraz z pogłębioną analizą i refleksją może okazać się bardzo cenna z punktu widzenia frazeodydaktyki. Niemniej jednak jest to już temat kolejnego artykułu.

Z zaprezentowanej powyżej analizy ilościowej wynika, iż związki frazeologiczne utworzone z nazwami zwierząt okazały się bardziej znane i łatwiejsze w interpretacji dla wszystkich respondentów w porównaniu ze związkami zawierającymi nazwy części ciała ludzkiego. Z analizy ilościowej wynika także, iż przebadana grupa studentów rozpoczynających naukę na studiach romanistycznych charakteryzowała się średnią kompetencją frazeologiczną na poziomie ok. 20% badanego materiału. Natomiast analizowana grupa finalizująca cykl licencjacki takich studiów posiadała średnią kompe-



tencję frazeologiczną na poziomie ok. 30%. A zatem średni przyrost tej kompetencji wyniósł ok. 10%. Biorąc pod uwagę fakt, iż cykl licencjacki studiów romanistycznych nastawiony jest właściwie na maksymalne rozwijanie praktycznych kompetencji językowych z zakresu języka francuskiego, wynik badania nie nastraja zbyt optymistycznie. Część osób po dyplomie licencjackim już rozpoczyna pracę jako specjaliści języka francuskiego, w tym także jako nauczyciele tego języka. A jako tacy powinni posiadać wiedzę oraz nawyk nauczania innych również w zakresie frazeologii francuskiej. Uzyskany rezultat badań, wsparty jeszcze analizą jakościową, powinien więc pobudzić nas do większej refleksji nad zasadnością nauczania frazeologii na poziomie zaawansowanym oraz skłonić do pewnych działań praktycznych.

## BIBLIOGRAFIA

- Boyer, H. 1991. *Éléments de sociolinguistique*. Paris: Dunod.
- Boyer, H., Butzbach, M. i Pendanx, M. 1994. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé International.
- Eismann, W. (red.). 1998. *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*. Bochum.
- Ettinger, S. 1998. „Einige Überlegungen zur Phraseodidaktik”, w: Eismann, W. (red.). 1998. 201-217.
- González Rey, I. 2007. *La didactique du français idiomatique*. Belgique: InterCommunications & E.M.E.
- Gross, G. 1996. *Les expressions figées en français – noms composés et autres locutions*. Paris: Collection l'Essentiel Français, Éditions Ophrys.
- Gross, M. 1982. „Une classification des phrases figées du français”. *Revue québécoise de linguistique* 11. 151-185.
- Lüger, H. H. 1997. „Anregungen zur Phraseodidaktik”. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32. 69-120.
- Lüger, H. H. i Lorenz Bourjot M. (red.). 2001. *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien.
- Szubin, E. i Leonowa, L. 1970. „Готовые предложения в современном английском бытовом диалоге”. *Иностранные языки в школе* 5. 11-22.

## Załącznik 1

## Aneks 1: Fragment arkusza zadań dla respondentów – frazeologizmy z nazwami zwierząt

<i>Związki frazeologiczne utworzone z nazwami zwierząt</i>	Jesli ankietowany spotkał się z tym wyrażeniem lub zwrotem w mowie lub w piśmie, bardzo proszę zaznaczyć +	Bardzo proszę wyjaśnić znaczenie tego wyrażenia lub zwrotu (można to zrobić w języku francuskim lub polskim).	Bardzo proszę podać polski odpowiednik tego wyrażenia lub zwrotu.
être bête comme un âne			
faire (comme) l'autruche			
rire comme une baleine			
mettre un boeuf sur sa langue			
un canard boiteux			
faire un froid de canard			
être muet comme une carpe			
donner sa langue au chat			
faire de qqch. son cheval de bataille			
ménager la chèvre et le chou			
chien perdu sans collier			
arriver/venir comme un chien dans un jeu de quille			
garder à qqn. un chien de sa chienne			
un petit coq de village			
être vif comme un écureuil			
avoir une mémoire d'éléphant			
faire le pied de grue			
poser un lapin			
chasser deux lievres à la fois			
une tête de linotte			
<i>Przysłowia utworzone z nazwami zwierząt</i>			
A bon chat, bon rat			
Chien qui aboie ne mord pas			
Faute de grives, on mange des merles			
Mieux vaut être chien vivant que lion mort			
Petit à petit, l'oiseau fait son nid			

Aneks 2: Fragment arkusza zadań dla respondentów – frazeologizmy somatyczne

<i>Związki frazeologiczne utworzone z nazwami części ciała ludzkiego</i>	Jesli ankietowany spotkał się z tym wyrażeniem lub zwrotem w mowie lub w piśmie, bardzo proszę zaznaczyć +	Bardzo proszę wyjaśnić znaczenie tego wyrażenia lub zwrotu (można to zrobić w języku francuskim lub polskim).	Bardzo proszę podać polski odpowiednik tego wyrażenia lub zwrotu.
en chair et en os			
couper les cheveux en quatre			
le coeur bat la chamade			
être sorti de la côte de Charlemagne			
un casse-cou			
prendre ses jambes à son cou			
jouer des coudes			
se croire sorti de la cuisse de Jupiter			
avoir un noeud dans la gorge			
rire à gorge déployée			
casser bras et jambes			
parler du bout des lèvres			
se casser le nez			
prêter l'oreille			
un casse-pied			
casser la tête à qqn.			
couter les yeux de la tête			
faire la tête			
avoir la tête près du bonnet			
en un clin d'oeil			
<i>Przysłowia utworzone z nazwami części ciała ludzkiego</i>			
À cœur vaillant rien d'impossible			
Bon sang ne saurait mentir			
Entre l'arbre et l'écorce il ne faut pas mettre le doigt			
Il faut tourner sa langue sept fois dans sa bouche avant de parler			
Jeux de main, jeux de vilains			



*Patrycja Kamińska*

*Katedra Filologii Angielskiej, Uniwersytet Szczeciński*

---

ROLA SEMINARIUM  
LICENCJACKIEGO  
W PRZYGOTOWANIU  
NAUCZYCIELI JĘZYKA  
ANGIELSKIEGO DO PRZYSZŁEJ  
PRACY ZAWODOWEJ

The role of the BA diploma seminar in the process  
of training prospective teachers of English

Personal engagement in the research that students have to conduct, and later describe in their B.A. papers, is hypothesised to help reveal some of the challenges the prospective teachers of English are likely to be faced with at the onset of their careers. The B.A. seminar is supposed to highlight the need for experimenting, mastering research techniques, broadening knowledge, as well as being open to new stimuli and ideas. It is also expected to prepare the students for writing their M.A. theses in the near future. In order to find out whether English philology students perceive seminar classes and the whole process of writing their B.A. papers as truly influential upon their development as prospective teachers, 48 graduates were asked to complete a relevant questionnaire, whose results are presented in the present article.

## 1. Wstęp

Seminarium licencjackie ma za zadanie ułatwić studentom trzeciego roku studiów napisanie pracy dyplomowej. Dzięki różnym zadaniom wykonywanym w czasie tych zajęć, jak również poza nimi, studenci poznają elementarne metody badawcze oraz zasady pisania prac naukowych. Studenci filologii angielskiej Uniwersytetu Szczecińskiego mają do wyboru między innymi semina z literatury angielskiej i językoznawstwa. Kolejne seminarium to językoznawstwo stosowane i metodyka, zaś czwarte, prowadzone przez autorkę niniejszego artykułu, zostało nazwane *Strategie kognitywne w przyswajaniu*

*niu języka*. Ostatnie wymienione seminarium mieści się w obszarze badawczym lingwistyki stosowanej i metodyki, narzuca jednak studentom konkretny kierunek badawczy. Jednocześnie jest on na tyle pojemny, że pozwala na w miarę swobodne określenie tematu przez seminarzystę. Dwa ostatnie seminaryja są specyficzne o tyle, że wymagają od ich uczestników zaliczenia tzw. ścieżki pedagogicznej, realizowanej w Międzywydziałowym Studium Kształcenia Pedagogicznego. Studenci nieuczęszczający od pierwszego roku studiów na zajęcia z psychologii, pedagogiki i metodyki nie mogą pisać prac licencjackich w ramach tych dwóch seminariów z tej prostej przyczyny, iż napisanie i obrona pracy z tych dziedzin wymaga wiedzy nabytej właśnie w ramach przygotowania pedagogicznego. Oprócz tego, założeniem obydwu seminariów jest przeprowadzenie badań empirycznych w warunkach szkolnych. Jeśli jest to niemożliwe (na przykład z powodu braku dostępu do szkoły, w której można by przeprowadzić badania), studenci zachęceni są do przeprowadzania badań na innej niż szkolna populacji, włącznie z członkami własnej rodziny lub swoją własną osobą.

Niezależnie od tego, kto bierze udział w badaniach przeprowadzanych przez studentów, ich nadrzędnym celem jest przeprowadzenie lekcji (których ilość zależy od założonych hipotez) i/lub ankiet wśród osób uczących się bądź nauczających języka obcego. Tylko dzięki zebranim w ten sposób danym empirycznym możliwe jest głębsze zrozumienie procesów zachodzących w czasie nauczania i uczenia się języka obcego, co z kolei umożliwi seminarzystom uświadomienie sobie pewnych zależności mających miejsce w dynamicznym procesie przyswajania tego języka. W odczuciu osób prowadzących oba seminaryja, osobiste zaangażowanie w przeprowadzane badania, tak teoretyczne jak i empiryczne, dokonywane obserwacje i wyciągane wnioski powinny przybliżyć przyszłym nauczycielom czekające ich wyzwania. Jednocześnie wydaje się, że powyższe czynności mają szansę wskazać seminarzystom potrzebę udoskonalania warsztatu, zgłębiania własnej wiedzy, eksperymentowania i otwartości na nowe pomysły, a także przygotowania do pisania ewentualnej pracy magisterskiej.

## 2. Cele i procedura badania

Aby przekonać się, czy rzeczywiście absolwenci licencjackich studiów w zakresie filologii angielskiej postrzegają wpływ zajęć seminaryjnych oraz procesu pisania pracy dyplomowej na ich rozwój jako przyszłych nauczycieli, poproszono 56 z nich (absolwentów z dwóch roczników) o wyrażenie swoich opinii w ankiecie (por. Załącznik 1). Ankiety zostały przesłane po obronach prac licencjackich w formie elektronicznej do tych osób, które podały swoje adresy mailowe; pozostałe osoby otrzymały ankiety w wersji papierowej. Ankiety były wypełniane anonimowo, badani proszeni byli jedynie o podanie, którego seminarium byli uczestnikami. Wypełnione ankiety przysłało 48 osób. Poniższe podsumowanie wyników ankiety jest próbą odpowiedzi na pytanie, w

jakim stopniu seminarium i praca licencjacka przyczyniły się do rozwoju absolwentów jako przyszłych nauczycieli w ich własnym odczuciu.

### 3. Wyniki analizy ankiet

Pytanie oznaczone numerem 2 miało na celu określenie motywów, którymi kierowali się studenci przy wyborze seminarium. Większość z nich kierowała się więcej niż jednym powodem. Najczęściej (27 razy) zaznaczono własną pozytywną opinię o osobie prowadzącej seminarium (obie prowadzące miały wcześniej zajęcia ze wszystkimi studentami). Tylko jedna osoba jednak podała rozmowę z prowadzącą jako czynnik motywujący do wyboru seminarium. Prawie połowa badanych (23 osoby) zadeklarowała, że wybrane seminarium było zgodne z ich zainteresowaniami, jednak prawie ta sama liczba (20 osób) wzięła pod uwagę opinie starszych kolegów i koleżanek. Jedynie u jednej osoby wybór seminarium był nieprzemyślany (zapisła się ona razem z koleżanką), a jednocześnie spowodowany brakiem miejsc na innych seminarium. Co ciekawe, możliwość przeprowadzenia badań na osobach uczących się języków obcych i opisanie tych wyników nie była istotnym czynnikiem decydującym o wyborze seminarium: wariant ten zaznaczyły tylko cztery osoby.

Dla zdecydowanej większości stosunek do pisania pracy licencjackiej po pierwszych dwóch-trzech spotkaniach był pełen obaw: dwadzieścia cztery osoby obawiały się, że „pisanie pracy je przerośnie”, a dziewiętnastu wydawało się, że „będzie to trudne zadanie, które zabierze mnóstwo czasu”. Tylko pięć osób miało wrażenie, że pisanie pracy będzie łatwe, choć trzeba będzie mu poświęcić dużo czasu. Po obronie pracy, stosunek do jej pisania w większości przypadków uległ zmianie na bardziej optymistyczny. Studenci podkreślali, że jest to trudne zadanie, ale nie aż tak skomplikowane, jak im się na początku wydawało. Większości osób zabrało ono dużo czasu, przynosząc jednocześnie wiele satysfakcji. Jedna z osób, którym pisanie pracy wydawało się stosunkowo łatwe na samym początku, postrzega je obecnie jako żmudne wprowadzanie korekt i poprawek oraz zarzucenie początkowych koncepcji, choć efekt końcowy był zadowalający. Również jedna osoba nie zmieniła swojego poglądu na temat trudności w pisaniu pracy.

Absolwenci filologii angielskiej ocenili zajęcia seminaryjne w czasie roku akademickiego pozytywnie: choć tylko dwie osoby „czekały na nie z niecierpliwością”, wszystkim respondentom przybliżały one obraz finalnego kształtu ich pracy. Nikt nie ocenił zajęć jako mniej ciekawych, niż oczekiwał, co wskazuje na trafność wyboru zadań stawianych seminarzystom. Mimo to, poszczególne elementy zajęć zostały różnie ocenione pod względem przydatności w pisaniu pracy. Pytanie nr 6 było bowiem prośbą o wskazanie, w skali od 0 do 5, stopnia, w jakim były niezbędne poszczególne czynności wykonywane w czasie zajęć seminaryjnych (0 = niepotrzebne, 5 = konieczne). Niestety, dwie osoby źle zrozumiały polecenie i „odhaczyły” kilka pozycji, prawdo-

podobnie wskazując w ten sposób najbardziej według nich potrzebne elementy seminariów. Z tego powodu średnie punktacje dla poszczególnych pozycji zostały wyliczone na podstawie odpowiedzi czterdziestu sześciu osób.

Ankietowani jednogłośnie ocenili spotkania w małych grupach i indywidualnie z promotorem, oraz omawianie szczegółów technicznych, za absolutnie niezbędne (w obu przypadkach wpisano tylko piątki). Niemal równie konieczne jest omawianie prac z poprzednich lat (średnia 4,91, przy czym tylko dwie osoby oceniły ten komponent zajęć na 3 punkty, pozostałe przyznały mu punktów pięć). Za bardzo przydatne uznano omawianie własnej koncepcji pracy z promotorem i grupą oraz prezentacje poszczególnych zagadnień przez promotora (4,45). Za mniej niezbędne seminarzyści uznali prezentacje poszczególnych zagadnień przez nich samych (3,27) oraz czytanie określonego przez promotora artykułu i omawianie go na zajęciach (3,18). Wydaje się, że za taką postawą przemawia niechęć uczestników seminariów do wykazania się własną pracą, jakiej wymaga przygotowanie prezentacji lub krytyczne przeczytanie określonego artykułu. Jednocześnie można przypuszczać, że w niektórych przypadkach prezentacje lub czytane artykuły były zbyt rozbieżne z tematami prac poszczególnych seminarzystów by mogły poszerzyć ich wiedzę na interesujący te osoby temat. Prawdopodobnie z tego powodu większość respondentów nie widzi potrzeby wprowadzania zmian w sposobie prowadzenia obu badanych seminariów, za wyjątkiem dwóch osób, które sugerowałyby zmniejszenie liczby studenckich prezentacji na rzecz indywidualnych spotkań z promotorem. Stając ponownie przed wyborem seminarium, wszyscy ankietowani wybraliby ponownie tego samego promotora. Cztery osoby uzasadniły takie przekonanie faktem, iż wymagania były „rozsądne”, zaś osoba promotora pomocna, poświęcająca dużo czasu i konstruktywnej krytyki.

Sposobów ustalenia tematu pracy licencjackiej było kilka: przeważało zainteresowanie przedstawianym przez promotora tematem oraz proces określony przez jedną z ankietowanych osób jako „redukcja naturalna”. Polegał on na tym, iż dostępne materiały źródłowe powodowały pewnego rodzaju zawężenie tematu. Większość osób deklarowała wybór tematu na podstawie przeczytanej literatury w połączeniu z własnymi doświadczeniami jako nauczyciela lub ucznia. Siedem osób ustaliło konkretny temat, a nawet tytuł pracy w czasie rozmowy z promotorem, przy czym temat ten został wybrany spośród sugestii zaproponowanych przez seminarzystów.

Ankietowani absolwenci byli podzieleni w opiniach do tego, która część pracy (teoretyczna czy praktyczna) była trudniejsza do napisania. Dziewięć osób uznało część teoretyczną za trudniejszą, siedem postrzegало fragmenty części teoretycznej za trudniejsze do napisania, dwadzieścia osób uznało część praktyczną za bardziej skomplikowaną, zaś dla dwunastu osób część teoretyczna i praktyczna stanowiły porównywalny stopień trudności.

Kolejne pytanie odnosiło się bezpośrednio do opinii studentów na temat roli seminarium i jego przydatności w pisaniu części teoretycznej pracy



licencjackiej w osobistym rozwoju każdego z uczestników zajęć jako przyszłego nauczyciela języka angielskiego. Mimo, że wszyscy ankietowani potwierdzili dostrzeżenie wpływu, jaki miało przeczytanie i opracowanie literatury tematu w części teoretycznej pracy na ich podniesienie samoświadomości jako nauczycieli, tylko osiemnaście osób uzasadniło swoją odpowiedź. Najczęściej wymieniane były: pogłębienie wiedzy z danego zakresu tematycznego, uzmysłowienie sobie bogactwa dostępnych materiałów źródłowych, a także niejednokrotnie sprzecznych poglądów badaczy na pewne zjawiska, które w dalszym ciągu wymagają udowodnienia empirycznego. Zagłębienie się w literaturę pozwoliło poszczególnym osobom docenić wkład badaczy w określoną tematykę, a także uzmysłowić sobie potrzebę wypracowania własnych poglądów na kwestie sporne, co może również prowadzić do bardziej refleksyjnego nauczania, opartego na doświadczeniach i obserwacji. Dostrzeżono korzyści płynące z wykonanej pracy w postaci przyswojenia nowej terminologii i rozwoju własnych umiejętności językowych, zarówno, jeśli chodzi o rozumienie tekstów pisanych, jak i tworzenie tekstów akademickich. Jedna z ankietowanych osób określiła przeczytanie i zebranie literatury w części teoretycznej pracy licencjackiej jako „najbardziej kształcące doświadczenie na trzecim roku studiów”.

Pytanie nr 12 dotyczyło przeprowadzonych badań jako czynnika potencjalnie kształtującego przyszłego nauczyciela. W odpowiedzi na to pytanie ponownie zdecydowana większość respondentów potwierdziła wpływ zaangażowania w przeprowadzone badania jako znaczący w swoim rozwoju jako przyszłych pedagogów, choć uzasadnienie tej opinii podało dziewiętnaście osób. Wśród podanych odpowiedzi znaleźć można było takie, które wskazywały na korzyści płynące z korzystania z niestandardowych pomocy naukowych, w tym także zaprojektowanych przez nauczyciela. Umożliwiło to ankietowanym otwarcie się na alternatywne propozycje technik nauczania, z także zdystansowanie się do tych najczęściej zalecanych. Ponadto, badani zdali sobie sprawę z konieczności modyfikowania założonych planów lekcji do zmieniającej się sytuacji w klasie: „tym, co się założyło, a ‘tu i teraz’, czyli żywymi, przetwarzającymi, krytykującymi i świadomymi uczniami”. Przeprowadzone lekcje pozwoliły seminarzystom poznać swoich uczniów, doświadczyć „na własnej skórze” problemów, o których uczyli się wcześniej, a także tych, z którymi zetknęli się po raz pierwszy. Według jednej z ankietowanych osób, przeprowadzone badania pozwoliły jej na obserwację procesów myślowych zachodzących podczas nauki, co uwarunkowało ją na indywidualny styl uczenia się poszczególnych uczniów. Również zastosowanie w czasie badań zdobytej wiedzy teoretycznej dostarczyło respondentom satysfakcji.

Tylko jedna osoba wyraziła przekonanie, że przeprowadzone badanie nie mogło mieć większego wpływu na nią jako nauczyciela, jako że nie jest możliwe traktowanie każdego ucznia indywidualnie w zależności od reprezentowanego przez niego stylu kognitywnego (co było tematem jej badania). Przyznała ona jednocześnie, że dzięki przeprowadzonemu eksperymentowi

uświadomiła sobie istnienie zależności między tymi stylami a efektywnością nauczania, co z pewnością pogłębiło jej uwrażliwienie na tego typu związki.

Większość ankietowanych (dwadzieścia osiem osób) zadeklarowała, że użyje ponownie zaprojektowanych do badań materiałów, choć niekoniecznie wszystkich. Dwie osoby przyznały, że już wykorzystwały zaprojektowane przez siebie pomoce naukowe z inną niż badana grupą uczniów. Pozostali ankietowani nie wiedzieli, czy będą mieć ku temu okazję.

Ponieważ jednym z celów seminarium licencjackiego jest przygotowanie studentów do pisania pracy magisterskiej, kolejne pytania miały na celu sprawdzenie, ile osób ma zamiar skorzystać z tej możliwości i kształcić się dalej jako nauczyciel. Na czterdzieści osiem osób, trzydzieści pięć ma zamiar kontynuować naukę na studiach magisterskich, pięć zaś nie jest jeszcze pewne swoich planów. Z osób deklarujących chęć dalszego studiowania, pięć chciałoby kontynuować temat badawczy (ze względu na zainteresowanie nim), kolejne dwadzieścia dwie wolałoby wybrać inny temat z zakresu językoznawstwa stosowanego (ze względu na wyczerpujące opisanie tematu w pracy licencjackiej), trzy osoby nie znają jeszcze tematu, a pięć ma zamiar wybrać zupełnie inną dziedzinę (na przykład translatorykę lub literaturoznawstwo), także studiując za granicą.

#### 4. Wnioski

Podsumowując, absolwenci dwóch seminariów ukierunkowanych na lingwistykę stosowaną i metodykę postrzegają doświadczenia wyniesione z zajęć pozytywnie. Niestety, nie można wykluczyć, iż osoby, które nie wzięły udziału w niniejszym badaniu ankietowym, nie zechciały w nim uczestniczyć ze względu na negatywne wrażenia wyniesione z seminariów. Pisząca te słowa może jedynie wyrazić nadzieję, że ze względu na fakt, iż wszyscy poproszeni o wzięcie udziału w ankiecie absolwenci napisali pozytywnie ocenione prace i doskonale poradzili sobie w czasie ich obron, nie mieli oni powodu do poczucia krzywdy, a ich niechęć do poświęcenia czasu na wypełnienie ankiety była umotywowana prozaicznym brakiem czasu. Te osoby, które zechciały odpowiedzieć na pytania zawarte w ankiecie, poświęciły swój czas na refleksję nad własnymi osiągnięciami. Widzą one konieczność kompilowania literatury w części teoretycznej pracy jako podstawy do przeprowadzonych badań, a jednocześnie postrzegają ją jako doświadczenie wzbogacające ich jako przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Zdają sobie sprawę z wpływu przeprowadzonych badań empirycznych na ich postawę jako potencjalnych pedagogów. Według ich własnych słów, seminaria „poruszają wiele tematów, o których nie było mowy w czasie zajęć z metodyki”, „zmuszają do usystematyzowania wiedzy”, a także do „zastanowienia się nad sobą jako nauczycielem”. Ankietowani otwarcie przyznali, że uczestnictwo w tego rodzaju seminariach uczy samodzielności studiowania i systematyczności, zmuszając jednocześnie do przynoszącego wiele satysfakcji intelektualnego wysiłku i własnych

przemyśleń. Szesnaście badanych osób wyraziło przekonanie, że pisanie pracy licencjackiej pozwoliło im zgłębić wiedzę na interesujący ich temat (traktowane bardzo szeroko nauczanie języków obcych) i utwierdzić się w przekonaniu, że chcą być nauczycielami. Wynika z tego, że niezbyt precyzyjne powody, dla których studenci wybierali to, a nie inne seminarium, uległy w trakcie pisania pracy wykrystalizowaniu. Wyniesione z seminarium korzyści pięknie podsumowała jedna z badanych osób: „Literatura, z którą zapoznawałam się podczas przygotowania i pisania pracy licencjackiej, poszerzyła moje pojęcie o uczeniu języka obcego. Mam nadzieję tę wiedzę wykorzystać w praktyce, pomagając moim uczniom odkrywać najbardziej satysfakcjonujące sposoby uczenia się języka angielskiego”. Czyż nie o to chodzi w kształceniu nauczycieli?

## Załącznik 1

### *Ankieta dotycząca seminarium licencjackiego*

1. Którego seminarium był(a) Pan(i) uczestnikiem/uczestniczką?

a) Językoznawstwo stosowane i metodyka.

b) Strategie kognitywne w przyswajaniu języka.

2. Czym kierował(a) się Pan(i) przy wyborze seminarium licencjackiego? Można zaznaczyć ☒ kilka odpowiedzi, a także podać inne, nieuwzględnione poniżej:

☐ opinią starszych kolegów/koleżanek

☐ własnymi zainteresowaniami i ich zgodnością z oferowanym seminarium

☐ rozmową z osobą prowadzącą seminarium

☐ własną pozytywną opinią o osobie prowadzącej seminarium

☐ drogą „redukcji”: nie językoznawstwo, nie literatura, pozostaje ...

☐ faktem, że nie było miejsc na innych seminariach

☐ możliwością prowadzenia badań na osobach uczących się języka i opisanie wyników tych badań w pracy dyplomowej

☐ nie zastanawiałam/-em się nad wyborem, zapisałam/-em się razem z koleżanką/kolegą

☐ nie pamiętam, czym się kierowałam/-em przy wyborze seminarium

---

3. Jaki był Pani/Pana stosunek do pisania pracy licencjackiej po pierwszych 2-3 spotkaniach na seminarium? Proszę zaznaczyć przez ☒.

☐ Obawiałam/-em się, że napisanie pracy dyplomowej mnie przerośnie

☐ Wydawało mi się, że będzie to trudne zadanie i zabierze mnóstwo czasu

☐ Wydawało mi się, że napisanie pracy będzie łatwe, choć będzie wymagało poświęcenia sporej ilości czasu

☐ Wydawało mi się, że napisanie pracy dyplomowej to „pestka”

4. Czy w chwili obecnej, patrząc na ilość i jakość wysiłku włożonego w napisanie pracy licencjackiej, ocenił(a)by Pan(i) swój stosunek do jej pisania tak samo jak powyżej, czy też inaczej? Jeśli inaczej, to jak?

---

---

5. Jak opisał(a)by Pan(i) swój stosunek do zajęć seminaryjnych w czasie roku akademickiego? Proszę zaznaczyć przez ✓.

\_\_\_ Chodziłam/-em na nie bez entuzjazmu

\_\_\_ Każde (lub prawie każde) zajęcia przybliżyły mi obraz, jak powinna wyglądać moja praca

\_\_\_ Czekałam/-em na nie z niecierpliwością

\_\_\_ Zajęcia okazały się ciekawsze, niż sądziłam/-em, że będą

Dlaczego?

---

---

Zajęcia okazały się mniej ciekawe, niż sądziłam/-em, że będą

Dlaczego?

---

---

Zajęcia były takie, jakich się spodziewałam/-em

W jakim sensie?

---

---

6. Które elementy zajęć na seminarium były najbardziej potrzebne i dlaczego?

*Proszę ocenić każdy z komponentów w skali od 0 (niepotrzebny) do 5 (konieczny).*

(Uwaga: nie wszystkie pozycje mogą dotyczyć obu badanych seminarium)

\_\_\_ Czytanie i omawianie prac z poprzednich lat

\_\_\_ Prezentacje poszczególnych zagadnień przez seminarzystów

\_\_\_ Omawianie własnej koncepcji pracy z promotorem i grupą

\_\_\_ Omawianie szczegółów technicznych (referencje, podział na rozdziały, załączniki)

\_\_\_ Prezentacje wybranych zagadnień przez promotora

\_\_\_ Spotkania w małych grupach lub indywidualnie z promotorem

\_\_\_ Czytanie określonego przez promotora artykułu i omawianie go na seminarium

Komentarz:

---

---

7. Czy wprowadził(a)by Pan(i) zmiany w sposobie prowadzenia seminarium? Jeśli tak, to jakie?

---

---

8. Gdyby miał(a) Pan(i) jeszcze raz stanąć przed wyborem seminarium, czy wybrał(a)by Pan(i) to samo, czy inne seminarium? Proszę o krótkie uzasadnienie:

---

---

9. W jaki sposób ustalił(a) Pan(i) temat swojej pracy licencjackiej?

---

10. Czy któraś z części pracy licencjackiej była trudniejsza do napisania?

\_\_\_ Tak, teoretyczna

\_\_\_ Tak, praktyczna

\_\_\_ Tak, niektóre podrozdziały części teoretycznej były trudniejsze  
Które?

---

\_\_\_ Tak, wybrane podrozdziały części praktycznej były trudniejsze.  
Które?

---

\_\_\_ Nie, obie stanowiły porównywalny stopień trudności

11. Czy sądzi Pan(i), że przeczytanie literatury oraz jej zebranie w części teoretycznej pracy licencjackiej rozwinęło Pani/Pana wiedzę na temat procesów zachodzących w czasie nauczania języka obcego?

Proszę uzasadnić odpowiedź, podając (w miarę możliwości) konkretne przykłady.

---

12. Czy sądzi Pani/Pan, że przeprowadzone do pracy badania i uzyskane w ten sposób doświadczenie sprawia, że będzie Pan(i) lepszym nauczycielem?

Proszę uzasadnić odpowiedź, podając (w miarę możliwości) konkretne przykłady.

---

13. Czy ma Pan(i) zamiar w przyszłości wykorzystać jeszcze materiały użyte do badań (np. ćwiczenia, teksty, nagrania)? Jeśli tak, to które? Jeśli nie, dlaczego?

---

14. Czy ma Pan(i) zamiar kontynuować naukę na studiach magisterskich?

---

Jeśli tak, czy zna Pan(i) już zakres tematyczny swojej pracy magisterskiej?

---

Jeśli tak, dlaczego wybierze Pan(i) akurat taki temat pracy?

---

15. Będę wdzięczna za wszelkie inne przemyślenia dotyczące seminarium i jego roli w kształtowaniu Pani/Pana jako przyszłego nauczyciela.

---



# Część IV

ROZWÓJ ZAWODOWY  
NAUCZYCIELI  
JĘZYKÓW OBCYCH





*Anna Niżegorodcew*

*Instytut Filologii Angielskiej  
Uniwersytet Jagielloński*

---

## SEMESTR MOBILNY W UNIJNYM PROJEKCIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH

The mobility semester in the *European Master for  
European Teacher Training Project*

This paper aims at presenting the *European Master for European Teacher Training Project*. The work on the project is currently in progress. Eight EU countries participate in designing courses for two-year master studies for secondary school teachers. Out of the four semesters of the studies, one semester, called the *mobility* semester, is to be spent abroad in a partner country. This paper describes the proposed courses in the mobility semester. It claims that the courses in the mobility semester will contribute to the trainee teachers' enhanced intercultural competence and multilingual competence. It also makes a point that the intercultural and language courses in the mobility semester will match the designers' expectations if they are very well prepared in terms of staff professionalism and syllabus design such that the students will be able to compare systems of education, languages, works of art and literature, as well as social patterns, history and politics in order to be able to integrate them with their future school courses in their respective countries. It is stressed that one of the prerequisites of a successful implementation of the project is a high level of proficiency in the language of international communication of the staff and students involved in the mobility semesters.

### 1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie pewnych aspektów międzynarodowego unijnego projektu kształcenia nauczycieli szkół średnich *EMETT* (*European Master for European Teacher Training*). W projekcie uczestniczą wyższe

uczelnie z ośmiu krajów Unii Europejskiej (Austria, Cypr, Dania, Francja, Litwa, Polska, Węgry i Włochy). Koordynujący projekt *EMETT* Uniwersytet *Ca' Foscari* w Wenecji zaproponował m.in. opracowanie mobilnego semestru studiów magisterskich dla przyszłych nauczycieli. Mobilny semestr oznacza studiowanie za granicą w jednym z krajów uczestniczących w projekcie *EMETT* przez jeden semestr podczas dwuletnich studiów magisterskich. W zamyśle projektodawców mobilność przyszłych nauczycieli szkół średnich przyczyni się m.in. do pogłębienia ich świadomości różnic i podobieństw w nauczaniu przedmiotów szkolnych w różnych krajach europejskich oraz do rozwinięcia ich kompetencji interkulturowej i znajomości większej liczby języków europejskich. Niniejszy artykuł pragnę głównie poświęcić rozwijaniu kompetencji interkulturowej u przyszłych nauczycieli i nauczaniu większej liczby języków europejskich.

## 2. Program mobilnego semestru

W chwili obecnej (jesień 2008) uczestnicy projektu *EMETT* opracowują szczegółowy program europejskich studiów II stopnia (magisterskich) dla nauczycieli szkół średnich, w tym program mobilnego semestru, podczas którego przyszli nauczyciele mają studiować w innym kraju Unii Europejskiej<sup>1</sup>. Proponuje się, żeby w skład mobilnego semestru weszły głównie kursy dotyczące znajomości większej liczby języków i rozwijania kompetencji interkulturowej. Byłyby to następujące kursy:

- Kurs jednego z głównych języków Unii Europejskiej na poziomie B2 (kurs obowiązkowy).
- Kurs języka kraju przyjmującego (kurs obowiązkowy, na poziomie podstawowym w przypadku mniej znanych języków, na poziomie dostosowanym do zaawansowania studentów w przypadku jednego z głównych języków UE).
- Wielojęzyczność i nauczanie języków obcych jako polityka edukacyjna UE (kurs opcyjny).
- Systemy edukacji w krajach Unii Europejskiej (kurs obowiązkowy).
- Globalizacja w edukacji (kurs opcyjny).
- Literatura i sztuka (kurs opcyjny).
- Socjologia, historia i polityka (kurs opcyjny).
- Komunikacja interkulturowa (kurs opcyjny).

---

<sup>1</sup> Pomimo podobieństwa pomiędzy unijnym programem wymiany studentów uczelni europejskich *ERASMUS* a projektem *EMETT*, istnieje pomiędzy nimi zasadnicza różnica. Podczas studiów za granicą w ramach programu *ERASMUS* studenci sami wybierają kursy, podczas gdy przyszli nauczyciele w projekcie *EMETT* będą mieć określone kursy, również opcyjne, które będą musieli zaliczyć, aby dostać dyplom magisterski nauczyciela europejskiego.

Liczba punktów ECTS za wszystkie kursy w semestrze mobilnym wynosiłaby 30 ECTS, to jest 1/4 ogólnej liczby punktów ECTS za wszystkie kursy podczas dwuletnich studiów magisterskich (120 ECTS). Zauważyć można pewne zachodzenie na siebie zakresów kursów, szczególnie dotyczy to kursu *Systemy edukacji w krajach UE* i *Wielojęzyczność i nauczanie języków obcych jako polityka edukacyjna UE*<sup>1</sup>. Jednakże obowiązkowy kurs *Systemy edukacji w krajach UE* byłby typowym kursem akademickim, opartym na wykładach i pracy seminaryjnej studentów, podczas gdy kurs opcyjny *Wielojęzyczność i nauczanie języków obcych jako polityka UE* mógłby być częściowo oparty na hospitacjach kursów języków obcych i klas bilingwalnych. Ten ostatni kurs mógłby przybliżyć studentom z innych krajów realia nauczania języków drugich/obcych w innych kontekstach kulturowych aniżeli w ich własnych krajach.

### 3. Czym jest kompetencja interkulturowa?

Zadanie stojące przed opracowywaniem programu studiów w projekcie *EMETT* – jak rozwijać kompetencję interkulturową i znajomość większej liczby języków obcych podczas studiów w innym kraju europejskim, nie może być rozwiązane jedynie poprzez planowanie treści kursów. Należy również zwrócić uwagę na formę kursów. Wydaje się, że kompetencję interkulturową można osiągnąć poprzez doświadczenie pobytu i studiów w innym kraju, w tym nauki innych języków, o ile treści kulturowe związane zarówno z życiem codziennym i studiami, jak i aspektami kulturowymi innych języków, zostaną uświadomione studentom na poziomie ich głębszego znaczenia w momencie zetknięcia się z nimi w osobistym doświadczeniu. Bez uświadomienia sobie systemu wartości i znaczenia symbolów danego społeczeństwa i kraju, trudno zauważyć kulturę obecną w języku tego społeczeństwa i kraju. Następujący przykład ilustruje możliwe nieporozumienia kulturowe, gdy uczący się języka obcego nie są w pełni świadomi wartości i symbolicznego znaczenia słów.

Aby ukazać potencjalne problemy w odbiorze rodzimej i cudzej kultury posłużyć się własnym doświadczeniem. Będąc w latach 90-tych na kursie języka niemieckiego w Niemczech czytałam wraz z innymi studentami wiersz Bertolda Brechta o Pradze jako pięknym starym mieście, w którym niegdyś zostało pochowanych trzech zapomnianych cesarzy, a przez które płynie rzeka Wełtawa. Wiersz ten poruszał ogólny temat przemijania władców i trwałości miejsc, był on ponadto napisany dość prostym językiem niemieckim (i z tego zapewne powodu znalazł się w podręczniku do nauczania języka niemieckiego). Zacytowałam ten wiersz kilka lat później na konferencji poświęconej wykorzystaniu literatury w nauczaniu języków obcych, jako przykład poezji odnoszącej się do wspólnego europejskiego dziedzictwa i równocześnie poruszającej uniwersalny temat. W dyskusji nad referatem pewien profesor z Niemiec, wyraźnie niezadowolony z przyto-

czonego przykładu, zwrócił mi uwagę, że Bertold Brecht jako komunista nie jest reprezentatywnym niemieckim autorem.

Żeby uczynić powyższy przykład bardziej wyrazistym, należy wyobrazić sobie cudzoziemca cytującego na międzynarodowej konferencji na temat nauczania języków obcych któryś z wierszy Władysława Broniewskiego. Można przypuszczać, że jakiś obecny na sali Polak zaprotestowałby twierdząc, że Broniewski jako komunista nie jest reprezentatywnym polskim poetą i jego wiersze nie powinny być wykorzystywane do nauczania języka polskiego jako obcego. W jednym i w drugim przypadku przytaczane wiersze miałyby inne konotacje dla cudzoziemca uczącego się danego języka, a inne dla *native speaker'a*. Można powiedzieć, że uczącego się języka bardziej interesuje forma i treść słów, aniżeli kulturowe tło utworu, sympatie polityczne autora i jego losy, natomiast rodzimy użytkownik języka zwraca większą uwagę na te ostatnie, toteż wartościuje utwór w zależności od swojego nastawienia do autora i politycznych preferencji.

Wniosek nasuwający się z powyższego przykładu brzmi: nauczając języka obcego zintegrowanego z kulturą danego kraju musimy zwracać uwagę zarówno na uczących się i ich tożsamość kulturową, jak i na rodzimych użytkowników tego języka i ich wrażliwość. Nie wystarczy przekazywać treści zrozumiałe na poziomie znaczenia słów. Powinniśmy również dbać o kompetencję symboliczną (por. Kramsch 2006, 2008), czyli rozumienie znaków językowych jako symboli idei i wartości.

#### 4. W jakim języku i jakich języków mamy nauczać w ramach mobilnego semestru *EMETT*?

W opracowywanym obecnie projekcie mają uczestniczyć studenci – przyszli nauczyciele z krajów Unii Europejskiej, w których większość społeczeństw mówi ośmioma różnymi językami: językiem niemieckim (Austria), językiem greckim (Cypr), językiem duńskim (Dania), językiem francuskim (Francja), językiem litewskim (Litwa), językiem polskim (Polska), językiem węgierskim (Węgry) i językiem włoskim (Włochy). Projekt zakłada, że podczas studiów za granicą studenci będą uczyć się języka kraju przyjmującego i jednego z głównych języków Unii Europejskiej. Językiem wykładowym powinien być język najbardziej zrozumiały dla studentów z krajów uczestniczących w projekcie *EMETT*, a także język, w którym można najłatwiej prowadzić zajęcia w tych krajach. Wydaje się, że takim językiem we wszystkich powyższych krajach może być język angielski jako język międzynarodowej komunikacji, czyli *English as a lingua franca (ELF)*.

Chociaż *ELF* w przestrzeni europejskiej<sup>2</sup> jest często językiem powierchownej i uproszczonej komunikacji, w projekcie *EMETT* spodziewamy się

<sup>2</sup> W niniejszym artykule omawiam jedynie zmiany zachodzące w użyciu i traktowaniu języka angielskiego w krajach Unii Europejskiej. Nie oznacza to, że język angielski

jednak studentów – przyszłych nauczycieli, których znajomość języka wykładowego, najprawdopodobniej języka angielskiego, będzie przynajmniej na poziomie C1, bowiem dopiero ten poziom umożliwia swobodne uczestnictwo w kursach prowadzonych w danym języku, zarówno w zakresie sprawności receptywnych jak i produktywnych. Na takim zaawansowanym poziomie znajomości języka posługiwanie się językiem angielskim jako językiem międzynarodowej komunikacji wymaga rozumienia wspomnianego znaczenia znaczeń, czyli odniesień pozajęzykowych do symboli i idei związanych z używanymi pojęciami, czyli rozwijania wspomnianej kompetencji symbolicznej.

W przestrzeni europejskiej znaczenia słów wyrażanych przy pomocy języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji mają odniesienie nie tylko do symboli i wartości związanych z kulturą krajów języka angielskiego, lecz również z kulturą poszczególnych krajów UE, których mieszkańcy posługują się językiem angielskim jako językiem międzynarodowym. Język angielski traci bowiem swoje kulturowe odniesienie jako język rodzimy Brytyjczyków, Irlandczyków, czy Amerykanów, a staje się językiem wspólnym obywateli Unii Europejskiej (i oczywiście również językiem porozumienia w całym świecie). Toteż projekt *EMETT* stwarza językową i kulturową okazję do rozwijania świadomości europejskiej przy pomocy języka angielskiego jako *ELF*. Treści kształcenia, zwłaszcza treści kursów interkulturowych, przekazywane w *ELF*, będące przedmiotem studiów podczas mobilnego semestru w innych krajach UE, mogą stać się szczególnym środkiem podniesienia świadomości interkulturowej studentów – przyszłych nauczycieli z różnych krajów europejskich.

Należy zauważyć, że powyższe stwierdzenia dotyczące języka angielskiego jako *ELF* mogą również odnosić się do innych głównych języków europejskich, o ile są one używane na zaawansowanym poziomie przez mieszkańców krajów UE, posługujących się różnymi językami. Mogą więc dotyczyć w pewnym zakresie, np. języka rosyjskiego na Litwie, Łotwie i w Estonii. Wydaje się jednak biorąc pod uwagę wszystkie kraje Unii Europejskiej, że język angielski jako język międzynarodowy nie ma konkurencji.

Wśród kursów językowych w czasie semestru za granicą planuje się kursy jednego z głównych języków Unii Europejskiej na poziomie B2 lub C1 (kurs obowiązkowy). Kursy takie powinny być zorganizowane jako nauczanie języka specjalistycznego. Na przykład, przyszli nauczyciele matematyki z Francji przyjeżdżający studiować przez jeden semestr w Polsce uczęszczaliby na kurs języka niemieckiego dla przyszłych nauczycieli matematyki i przedmiotów ścisłych, gdzie nauczano by języka dla celów specjalnych (JCS). Rozwój kompetencji wielojęzycznej polegałby głównie na nauczaniu słownictwa nauczanego przedmiotu w innym języku, co mogłoby umożliwić przyszłym nauczycielom matematyki we Francji prowadzenie

---

nie stał się językiem międzynarodowej komunikacji w innych częściach świata (por. Singleton i Aronin 2007).

kursów matematyki w szkole również w języku niemieckim w ramach tzw. nauczania bilingwalnego. Powyższa propozycja może być jednak trudna do realizacji ze względu na brak w Polsce germanistów ze znajomością słownictwa matematycznego i związanego z naukami ścisłymi. Trudność ta może dotyczyć znajomości JCS głównych języków Unii Europejskiej we wszystkich krajach uczestniczących w projekcie *EMETT*.

Natomiast nie budzi zastrzeżeń jako istotny czynnik rozwijający kompetencję wielojęzyczną i interkulturową planowany kurs języka kraju przyjmującego, na poziomie podstawowym lub dostosowanym do zaawansowania studentów. Nawet jeśli nauka, na przykład języka polskiego, nie miałaby żadnego praktycznego zastosowania w przyszłości, samo doświadczenie uczenia się przez jeden semestr nowego, mało znanego w Unii Europejskiej języka, wydaje się istotnie poszerzać świadomość językową i kulturową przyszłych nauczycieli.

## 5. Rozwijanie kompetencji interkulturowej w projekcie *EMETT*

Jak powiedziałam powyżej, nauczanie języka zintegrowanego z kulturą powinno być związane ze świadomością kogo i w jakim kontekście nauczamy. Powstaje pytanie, jaką mamy szansę w ramach mobilnego semestru *EMETT* na rozwijanie kompetencji interkulturowej przyszłych nauczycieli, w tym również, czy istnieje możliwość rozwijania kompetencji interkulturowej w nauczonym języku/językach. Wydaje się, że aby rozwijać kompetencję interkulturową studentów z różnych krajów, wspomniane wyżej kursy powinny mieć charakter porównawczy, zestawiając podobieństwa i różnice w następujących aspektach:

- 1) w samych systemach języków – porównanie języka kraju przyjmującego, np. języka polskiego, z językiem międzynarodowym (język angielski) i/lub innymi głównymi językami Unii Europejskiej (język francuski, język niemiecki), głównie w zakresie słownictwa;
- 2) w systemach edukacji w krajach biorących udział w projekcie – zarówno poprzez wykłady akademickie, jak i obserwacje różnych kontekstów nauczania i wychowania w kraju przyjmującym, np. w różnych typach szkół podstawowych, średnich i wyższych, a także poprzez podkreślanie specyfiki oddziaływania w różnych krajach teorii nauczania i wychowania, jak również współczesnych tendencji globalizacyjnych w edukacji;
- 3) w wybranych dziełach literackich (w przekładzie na język międzynarodowy) i w dziełach sztuki w kraju przyjmującym, poprzez analizę wątków i tematów ponadnarodowych, mających swoje przykłady w utworach literackich i dziełach sztuki w różnych krajach europejskich, a także wątków i tematów specyficznych dla kraju przyjmującego, np. folkloru (również poprzez zwiedzanie obiektów zabytkowych i muzeów);

- 4) ukazując na przykładzie ważnych wydarzeń historycznych i współczesnych w dziejach kraju przyjmującego istotne aspekty historyczne i współczesne życia społecznego i polityki w kraju przyjmującym i ich związek z życiem społecznym i polityką w innych krajach (również przy pomocy filmów), np. w Polsce – upadek komunizmu, wybór papieża Polaka;
- 5) ukazując stereotypy dotyczące mieszkańców poszczególnych krajów i typowe wzorce komunikacyjne obserwowane w tych krajach, poprzez lekturę fragmentów utworów literackich i esejów oraz dyskusję opartą na własnych obserwacjach studentów.

Wydaje się, że podczas mobilnego semestru istnieje możliwość rozwijania kompetencji interkulturowej przyszłych nauczycieli właśnie w powyższych aspektach, niezależnie od specjalizacji. Oznacza to, że mobilny semestr powinien przede wszystkim dawać możliwość zapoznania się z fragmentem autentycznej kultury kraju przyjmującego, jego języka oraz systemu edukacyjnego. Każdy z krajów uczestniczących w projekcie *EMETT* mógłby wówczas wnieść własne, autentyczne treści, które studenci – przyszli nauczyciele z różnych krajów mogliby wpieść we własne przyszłe nauczanie przedmiotów, a także poszerzyć swoje własne horyzonty myślowe i świadomość podobieństw i różnic kulturowych w Unii Europejskiej. Podczas mobilnego semestru przyszli nauczyciele szkół średnich w krajach Unii Europejskiej rozwijałoby więc głównie następujące kompetencje:

- 1) umiejętność świadomego włączania elementów interkulturowych i wielojęzycznych w kursy przedmiotowe prowadzone w przyszłości w swoim kraju, np. podawanie wielojęzycznych terminów, posługiwanie się przykładami z innych kontekstów kulturowych;
- 2) umiejętność refleksji nad systemem edukacji w swoim kraju w świetle systemów edukacji w innych krajach europejskich oraz umiejętność określenia wspólnych europejskich celów kształcenia i standardów edukacji;
- 3) umiejętność refleksji nad wspólnym europejskim dziedzictwem kulturowym oraz umiejętność dzielenia się swoimi refleksjami i wiedzą z uczniami i innymi ludźmi w swoich środowiskach;
- 4) umiejętność swobodnego posługiwania się językiem międzynarodowym (poziom C1) w kontaktach z innymi ludźmi oraz umiejętność w miarę swobodnego posługiwania się innym głównym językiem Unii Europejskiej (poziom B2).

Aby osiągnąć powyższe cele należy posiadać wykwalifikowanych wykładowców, którzy potrafiliby rozwijać powyższe umiejętności w międzynarodowym języku wykładowym. Musieliby to być specjaliści przedmiotowi oraz pedagodzy, kulturoznawcy i lektorzy głównych języków europejskich i języka kraju przyjmującego jako języka obcego. Można obawiać się, że wprowadzenie projektu *EMETT* w życie może napotkać trudności związane

z brakiem wymienionych specjalistów znających bardzo dobrze międzynarodowy język wykładowy.

## 6. Wnioski

Na pytanie postawione w tytule niniejszego artykułu można odpowiedzieć twierdząco, jeśli spełnione będzie szereg warunków. Mobilny semestr wystarczy do rozwinięcia kompetencji interkulturowej i lepszego zapoznania się z dwoma głównymi językami Unii Europejskiej (w tym z językiem międzynarodowym) oraz do wstępnego zapoznania się z językiem kraju przyjmującego, o ile studenci – przyszli nauczyciele reprezentować będą otwartą postawę, a kursy zostaną dobrze przygotowane, i co najważniejsze, będą profesjonalnie realizowane. Niezwykle ważnym warunkiem powodzenia mobilnego semestru jest dobrze zorganizowana opieka nad przyjeżdżającymi studentami, i to nie tylko opieka ze strony administracji uczelni przyjmującej, lecz także ze strony wyznaczonych pracowników naukowo-dydaktycznych, którzy nawiążą osobiste kontakty z zagranicznymi studentami.

Nie można również zaniedbywać kwestii biegłości językowej wykładowców i przyjeżdżających studentów. Zarówno jedni jak i drudzy muszą bardzo dobrze znać międzynarodowy język wykładowy, który jest środkiem przekazu treści kulturowych, dotyczących nie tyle samego języka wykładowego, co innych języków i kultur w ramach krajów Unii Europejskiej. Oznacza to, że np. język angielski jako międzynarodowy język wykładowy nie jest zagrożeniem dla innych języków i kultur, bowiem jest on głównie językiem komunikacji międzynarodowej (por. House 2003), dzięki której dochodzi do poszerzenia kompetencji interkulturowej i identyfikacji nie tylko z użytkownikami własnego języka narodowego, lecz również z użytkownikami wielu języków, czyli z obywatelami krajów Unii Europejskiej.

*Last but not least*, jak powiedziałam poprzednio, na zaawansowanym poziomie znajomości języka międzynarodowej komunikacji, uczestnicy kursów z różnych krajów UE powinni rozumieć wspomniane znaczenia znaczeń, czyli odniesienia pozajęzykowe do symboli i idei związanych z używanymi wyrazami. Np. użycie wyrazu 'solidarity' powinno przywołać u uczestników kursów pojęcie 'Solidarności' jako wielkiego ruchu społecznego w Polsce w latach osiemdziesiątych, który zmienił oblicze Polski i Europy Środkowo-Wschodniej, przyczyniając się do obalenia komunizmu.

Nauczyciele szkół średnich krajów Unii Europejskiej, niezależnie od nauczanych przedmiotów, powinni posiadać świadomość wspólnych korzeni Europy, a zwłaszcza jej współczesnego rozwoju. Mobilny semestr stwarza językową i kulturową okazję do rozwijania świadomości europejskiej. Natomiast najłatwiejszym środkiem do rozwijania tej świadomości jest współczesny język międzynarodowy – *ELF*. Toteż opracowując program mobilnego semestru w projekcie *EMETT*, musimy zwracać uwagę zarówno na aspekty treściowe jak i na aspekty językowe projektu.



## BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J., Gabryś-Barker, D. i Łyda, A. (red.). *PASE papers 2007 vol. I: Studies in language and methodology of teaching foreign languages*. Katowice: PARA. 11-21.
- House, J. 2003. „English as a lingua franca: A threat to multilingualism?”. *Journal of Sociolinguistics* 7. 556-578.
- Kramsch, C. 2006. „From communicative competence to symbolic competence”. *Modern Language Journal* 90. 249-252.
- Kramsch, C. 2008. „Third places in Applied Linguistics”. Wykład plenarny 15. Światowy Kongres Językoznawstwa Stosowanego, Essen, Niemcy, 24-29 sierpnia 2008.
- Singleton, D. i Aronin, L. 2007. „The role of English in a multilingual world”, w: Arabski, J., Gabryś-Barker, D. i Łyda, A. (red.). 2007. 11-21.



*Jolanta Janoszczuk*

*Zakład Lingwistyki Stosowanej, UMCS Lublin*

---

## NAUCZYCIEL DORADCA?

### The teacher as a counsellor?

Changes in foreign languages teaching occur constantly. These changes are connected with the development of new technologies and they are also conditioned by the political and social situation. It is obvious that this fact means new challenges for teachers of foreign languages. The aim of this article is to present the teacher's role from the point of view of the constructivistic approach to teaching, which significantly alters the goals of the teacher, as well as in the light of the documents of the United Nations and European Council. Here the requirements which teachers should meet to teach young people effectively, to influence their consciousness and activity and in that way perform the role of an adviser, are discussed.

*Człowieka nuży wszystko z wyjątkiem nauki.  
(Wergiliusz)*

### 1. Wprowadzenie

20 grudnia 2002 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ ogłosiło Dekadę Edukacji na temat Zrównoważonego Rozwoju (ESD), której początek wyznaczyło na 1 stycznia 2005 roku. Główne idee zostały sformułowane w publikacji UNESCO dotyczącej kształcenia w XXI wieku (tzw. Raport Delorsa) zatytułowanej *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (Banach 2002). Raport wymienia 4 płaszczyzny, które mają zasadnicze znaczenie dla Edukacji na temat Zrównoważonego Rozwoju. Są to:

- uczyć się, aby wiedzieć (zdobywanie narzędzi rozumienia – przekazywanie podstaw wykształcenia ogólnego i rozbudzanie potrzeby uczenia się);
- uczyć się, aby działać (rozwijanie kompetencji radzenia sobie z nietypowymi sytuacjami i umiejętności pracy w grupie);

- uczyć się, aby żyć wspólnie (uczenie się bycia z innymi, zrozumienia dla bliźnich, ich historii, tradycji itd.);
- uczyć się, aby być (uczenie się przez całe życie, wykorzystywanie i rozwijanie wszystkich talentów) (Korzan 2002: 3-4).

Kształcenie powinno – według przyjętych założeń – mniej selekcjonować, a bardziej integrować. Wychowanie ucznia na samotnego wojownika okazuje się być ślepą uliczką. Ważna jest edukacja we wspólnocie, gdzie słabsi mogą się nauczyć czegoś od zdolniejszych, ale też na odwrót.

A zatem stoimy znowu w obliczu przemian, a w zasadzie jesteśmy już w trakcie realizowania pewnych postulatów. Nie wszystkie postulaty są bowiem absolutną nowością. Niektóre z nich były wcześniej znane, a nawet wprowadzane w życie, ale potrzebne jest ponowne ich uświadomienie, aby szkoła przyszłości sprostała stawianym jej wymaganiom. Właśnie szkoła. Bo chociaż koncepcja uczenia się przez całe życie obejmuje rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach, a więc nie tylko w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach oraz w ramach kształcenia nieformalnego: w domu, w pracy i w społeczności, a wg raportu UNESCO dzieci i młodzież zdobywają 80% swojej wiedzy poza szkołą<sup>1</sup>, to jednak o tym, że szkoła mimo wszystko odgrywa znaczącą rolę, nie trzeba nikogo przekonywać.

## 2. Konieczność reform edukacyjnych

W wielu krajach trwają intensywne dyskusje dotyczące systemu kształcenia. W Niemczech na przykład mówi się o tym, że po raz kolejny zaistniał stan najwyższej konieczności, jeśli chodzi o zmiany, które trzeba wprowadzić w szkolnictwie różnych szczebli (Struck i Würtl 2007: 19-20). Przyczyniły się do tego liczne negatywne opinie, głównie uczniów i rodziców, wyrażane w sondażach oraz szok związany z rezultatem badań wyników nauczania. Również w Polsce stale zwraca się uwagę na konieczność zmian, w tym także, a może przede wszystkim, dotyczących samych nauczycieli. Dotychczasowe kształcenie i doksztalcanie się nauczycieli było zorientowane raczej na przedmiot, niż na człowieka: zarówno ucznia jak i samego nauczyciela, dla którego nie lada wyzwaniem są takie zjawiska jak rutyna i walka z nią, zwalczanie kryzysów, zmęczenia zawodowego i in.

W kwietniu 2001 roku, podczas konferencji u Prezydenta Rzeczypospolitej pod hasłem *Strategia Polski na lata 2004-2005 po akcesji do Unii Europejskiej*<sup>2</sup>, profesorowie Czesław Banach i Antoni Rajkiewicz podkreślali, iż powodzenie lub niepowodzenie reform edukacyjnych zależy również od postawy kadry nauczycielskiej, jej kompetencji, motywacji, aktywnego włączania na-

---

<sup>1</sup> [www.unesco-heute.de/0403/esdk.htm](http://www.unesco-heute.de/0403/esdk.htm).

<sup>2</sup> [www.exporter.pl/zarzadzanie/ue/7strat\\_edukacja.html](http://www.exporter.pl/zarzadzanie/ue/7strat_edukacja.html).

uczycieli do poczynañ reformatorskich. Zwrócili oni uwagę na konieczność pilnej zmiany koncepcji, mechanizmów i warunków realizacji edukacji nauczycielskiej oraz trwałych rozwiązań w statusie zawodowym nauczyciela. Przypomnieli także stwierdzenia zawarte w Memoriale Komitetu Prognoz w sprawie *Roli edukacji w kształtowaniu przyszłości Polski* z roku 1997: „Najważniejszym elementem systemu edukacji narodowej jest nauczyciel. Jak dotychczas, część kadry nauczycielskiej jest produktem długookresowej selekcji negatywnej, spowodowanej niskim poziomem płac i niskim poziomem wymagań” (j.w.).

### 3. Nauczyciel jako kluczowa postać przemian

Mówimy dzisiaj o szkole przyszłości. O szkole, której zadaniem jest porządkowanie świata w głowach i sercach młodych ludzi, ale też czynienie ich zaradnymi i odpowiedzialnymi wobec tego świata (Struck i Würtl 2007: 22). Ta szkoła jest budowana przez dzisiejszych nauczycieli, nie przez tych, których jeszcze nie ma. A zatem główną rolę ma tu do odegrania 59 milionów nauczycieli z całego świata. Poprzez reformę systemu kształcenia nauczyciele powinni stać się kluczowymi postaciami przemian. UNESCO jasno zdefiniowało rolę nauczycieli: funkcjonują oni jako agenci przemian dla zrównoważonego rozwoju<sup>3</sup>. Aby nauczyciele mogli efektywnie kształcić oraz oddziaływać na świadomość i aktywność uczniów szkoły jutra, powinni oni przyjąć zasadę jedności wiedzy, przeżywania oraz zdobywania doświadczeń praktycznych i życiowych (Banach 2002). Mają oni realizować dwie strategiczne idee współczesnej edukacji: rozumienie świata – kierowanie sobą i uczenie się przez całe życie (j.w.).

Na pierwszy plan wysuwa się zatem konieczność ukształtowania systemu wartości i postaw (przyszłych) nauczycieli, a dopiero potem umiejętności i kompetencji potrzebnych do pełnienia przez nich danych funkcji i zadań zawodowych. Kształcenie nauczycieli powinno być zorientowane na zadania i funkcje, jakie będą oni pełnić w praktyce, a więc nie tylko nauczanie, ale też organizowanie procesu uczenia się uczniów, organizowanie form i metod wychowania, wspieranie wychowanków w ich rozwoju, opieka nad młodzieżą, jej diagnozowanie, socjalizacja i resocjalizacja, wspomaganie młodzieży w kształtowaniu jej planów edukacyjnych i życiowych itp. To wymaga reform i upłynie jeszcze trochę czasu, zanim takie zmiany nastąpią, ale już teraz istnieje możliwość skorzystania z pewnych form kształcenia w ramach projektu *Przygotowanie nauczycieli do roli doradcy zawodowego*, współfinansowanego przez MEN i Europejski Fundusz Społeczny. Są to bezpłatne studia podyplomowe dla nauczycieli organizowane m.in. przez Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny Uniwersytetu Łódzkiego, czy Międzywydziałowe Studium Kształcenia Pedagogicznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Studium *Doradca zawodowy* jest adresowane do nauczycieli

<sup>3</sup> [www.unesco-heute.de/0403/esdk.htm](http://www.unesco-heute.de/0403/esdk.htm).

czynnych zawodowo oraz innych pracowników systemu oświaty. Celem takiego studium jest przygotowanie nauczycieli do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej polegającej na systematycznym diagnozowaniu zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe, wspieraniu uczniów w dokonywaniu wyboru dalszego kształcenia, zawodu i w planowaniu kariery zawodowej, udzielanie indywidualnych porad uczniom i rodzicom, prowadzeniu grupowych zajęć aktywizujących itp.

Jacy powinni być nauczyciele w obliczu zadań stawianych im współcześnie? Powinni być kompetentni (merytorycznie i metodycznie), obiektywni i sprawiedliwi w ocenianiu uczniów za wyniki ich pracy, za postawę, powinni umieć nawiązać kontakt z młodzieżą, traktować uczniów podmiotowo. Będą oni musieli stać się zarówno refleksyjnymi twórcami jak i doskonałymi profesjonalistami (Banach 2002). Te postulaty odnoszą się do wszystkich nauczycieli, a więc także do nauczycieli języków obcych. W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* czytamy, iż „nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę, że ich działania, odzwierciedlające określone postawy i umiejętności, są najważniejszą częścią kontekstu nauki/przyswajania języka. Stanowią oni wzorce do naśladowania przez uczących się w ich przyszłym posługiwaniu się językiem, a także (często) w ich praktyce jako przyszli nauczyciele” (Coste i in. 2003: 126). Od nauczycieli oczekuje się, poza postępowaniem zgodnym z ogólnymi zaleceniami i wytycznymi programowymi, aby potrafili elastycznie dostosować się do reakcji swoich uczniów/studentów. Oczekuje się od nich monitorowania postępów uczących się, rozpoznawania, analizowania i umożliwiania im pokonywania trudności, jak również rozwijania ich indywidualnych zdolności uczenia się. Poprzez lepsze poznanie ucznia, jego zainteresowań oraz możliwości przyswajania wiedzy, nauczyciel może łatwiej podjąć właściwe decyzje dotyczące doboru materiałów oraz sposobów realizacji celów kształcenia. Aby rozpoznać predyspozycje ucznia trzeba obserwować jego zachowanie, jego odczuwanie.

Nauczyciel powinien być zatem otwarty na uczącego się i jego środowisko, zorientowany bardziej na ucznia niż nauczany przedmiot (Herrmann 2002: 23). Jeśli chce być efektywnym doradcą, sam musi się uczyć obserwując, jak uczy się jego uczniowie. Częste przebywanie z uczniami będzie dla niego także szkołą życia, do której musi uczęszczać. W ten sposób będzie się stawał kimś więcej niż tylko nauczycielem. Będzie się stawał osobowością, a kiedy będzie ulepszał swoje metody nauczania, nie może zapominać o tym, aby ulepszać siebie jako osobę. Wtedy z pewnością łatwiej przyjdzie mu budzić u powierzonych jego pedagogicznej pieczy zainteresowanie, ciekawość i wspierać ich chęć do nauki (Herrmann 2002: 49). Jest to ogromny trud, ponieważ nie jest rzeczą oczywistą, że osobowość nauczyciela i ucznia od razu po prostu doskonale do siebie pasują.

#### 4. Rola autonomii ucznia

Najważniejszymi sprzymierzeńcami nauczyciela jest naturalne dążenie do kompetencji i radość uczenia się jego uczniów. Tym, co w sposób istotny przyczynia się do odczuwania radości, jest indywidualne poczucie wolności. Dlatego mimo określonego dokładnie planu lekcji, materiału do zrealizowania i podręcznika, musi się także znaleźć miejsce na decyzje samych uczniów. To jest właśnie odczuwana przez ucznia wolność, choćby miała się ona przejawiać w tak drobnych kwestiach, jak określanie tempa pracy, wybór danego tekstu, miejsca do odpowiedzi, dnia na sprawdzian pisemny itd. Takie współdecydowanie przyczyni się z całą pewnością do bardziej aktywnego uczestniczenia w zajęciach, a w konsekwencji do doświadczenia własnej pracowitości, efektywności, co łączy się z postulowanym dążeniem do autonomii.

Autonomia to nie tylko sposób na efektywne uczenie się, ale również przygotowanie do życia, w którym każdy potrafi ocenić własne potrzeby, wyznaczać i realizować własne cele oraz ponosić konsekwencje swych działań. Dlatego nie dziwi fakt, że promowanie postawy autonomizującej jest jednym z priorytetów założeń reformy edukacji. W raporcie Komisji Europejskiej: *Edukacja dla Europy* czytamy: „Przyswajamy sobie 20% tego, co widzimy, 40% tego, co widzimy i słyszymy, a 70% tego, co widzimy, słyszymy i sami robimy” (Banach 2002). To jakby sentencja Konfucjusza podana w procentach: „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam. Pozwól mi zrobić, a zrozumieć”<sup>4</sup>. „Pozwól mi zrobić” jest bardzo znaczące.

Już 200 lat temu niemiecki poeta J. P. F. Richter, znany jako Jean Paul, postulował: „Dzieci i zegarów nie można stale nakręcać, trzeba pozwolić im chodzić” (Struck i Würtl 2007: 40). Mamy obecnie niewiele zegarów, które trzeba nakręcać, ale łatwo możemy sobie wyobrazić, że przy ciągłym nakręcaniu niszczałby ich mechanizm. Powinny być one oczywiście nakręcane, ale dopiero wtedy, kiedy naprawdę zaistnieje taka potrzeba. Nakręcanie w przypadku uczniów to nie jakieś ustawiczne ich drażnienie, ale niepozwalanie im na pójście własną drogą. Oczywiście nie drogą nieznaną – na tej drodze muszą być jasno wytyczone ścieżki, w miarę stabilny grunt i liczne drogowskazy. Dzieci i młodzież uczą się lepiej, kiedy uczą się sami, niż kiedy są nauczani. Lepiej się uczą, gdy podejmują działania, gdy mają rozwiązywać problemy w parach lub małych grupach, gdy mogą coś innym wyjaśnić, gdy w trakcie nauki dozwolone są błędy, za które nie otrzymuje się od razu kary, gdy to, czego się nauczyli, mogą zaprezentować (Struck i Würtl 2007: 84). Ale z drugiej strony uczniowie chcą być porządnie prowadzeni i nauczani. Nauczyciel musi zatem uwzględnić te dwie konkurujące tendencje: oczekiwanie i gotowość uczniów, aby być mądrze kierowanymi i nauczanymi oraz indywidualne dążenie do autonomii. Czyli z jednej strony własne propozycje, współokreślanie tempa nauki, z drugiej reżyseria nauczyciela.

<sup>4</sup> pl.wikiquote.org/wiki/Konfucjusz.

W nauczaniu zorientowanym na autonomię zadanie nauczyciela sprowadza się głównie do roli przewodnika i doradcy. Jego zasadniczym celem jest poznanie predyspozycji uczniów, gdyż dopiero wtedy można pomóc uczniom odnaleźć własne sposoby uczenia się, poznać różne możliwości i wybrać rozwiązania, które im najbardziej odpowiadają. Uczniowie zdają sobie sprawę, że mogą liczyć na pomoc nauczyciela, jednak sami dążą do rozbudowania zachowań innowacyjnych i twórczych oraz do doskonalenia własnych form uczenia się. Już we wczesnych latach siedemdziesiątych Charles Curran stworzył nowy model edukacyjny, który nazwał „nauczaniem doradczym” (*Counseling-Learning*)<sup>5</sup>. Główną rolę w procesie nauczania miały pełnić czynniki emocjonalne. Curran wierzył, że taki model nauczania doradczego pomoże zmniejszyć stres i że w warunkach interakcyjnej grupy przyjaznych sobie osób uczących się nowego języka proces nauczania będzie przebiegał znacznie wydawniej. Ważnym elementem tego modelu był właśnie nauczyciel, którego uczniowie postrzegali jako przyjaciela służącego radą, rozumiejącego ich potrzeby i obawy.

## 5. Nauczyciel jako doradca

Spróbujmy popatrzeć na nauczyciela, na to, jak powinien postępować, na co zwracać uwagę, co jest ważne w nauczaniu (doradczym). Oto kilka refleksji:

1. Warunek najważniejszy: Uczeń musi odczuwać radość z uczenia się! O warunkującym tę radość poczuciu wolności już była mowa. Podkreślić należy tu jednak jeszcze inny aspekt, a mianowicie: żeby uczeń mógł odczuwać tę radość, najpierw nauczyciel musi odczuwać radość z nauczania. Tam, gdzie nauczyciel demonstruje swoją niechęć do zawodu, do uczniów, daje do zrozumienia, jak wielkim obciążeniem jest dla niego ‘ciągnięcie się w nieskończoność’ 45-minutowa lekcja, tam nie można oczekiwać radości z uczenia się.
2. Radość pracy związana jest również z tym, że coś się udaje, że ciągle doświadcza się własnych umiejętności. Jeżeli uczniowie nie będą mieli świadomości, że potrafią coraz więcej, nie pomogą nawet pozytywne oceny. W dłuższym okresie czasu nie dadzą się zwieść i raczej będą gardzili szkołą niż wmawiali sobie, że coś umieją (Butzkamm 2004: 275). Ponieważ to, co nam się udaje, czynimy chętniej, byłoby dobrze, aby po każdej lekcji uczeń miał poczucie małego sukcesu: umiem zapytać o drogę, rozumiem ten tekst, porozmawiałem z kolegą, potrafię udzielić informacji, umiem dwa nowe przysłowia itp. Pomocnym w uświadomieniu sobie własnych sukcesów może być portfolio językowe.
3. Nauczyciel powinien uczyć z zaangażowaniem, to znaczy także: być przekonanym, a przynajmniej mieć nadzieję, że uda się wiele zdzia-

---

<sup>5</sup> [www.tlumaczenia-angielski.info/metodyka/cil.htm](http://www.tlumaczenia-angielski.info/metodyka/cil.htm).



lać: nadzieja potrafi wyleczyć, znamy efekt placebo. Należy zatem przekonywać uczniów: Wszyscy możecie to/coś osiągnąć, bo w każdym z was/nas tkwi pewien potencjał/tkwią pewne możliwości do opanowania języka. Wszystko po to, żeby uczniowie mogli uwierzyć w swoje własne sukcesy. Gdy obok uczącego się w ławce siedzi strach, strach przed tym, że się czemuś nie sprostą, czegoś nie zrozumie i może jeszcze, że inni będą drwić, nauka przychodzi z trudem (Butzkamm 2004: 318).

4. Ważny jest klimat, w którym uczeń pracuje, poczucie bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo uwalnia, strach oglupia. Istnieją uwarunkowane strachem zahamowania w myśleniu. Emocjonalna presja ogranicza, krępuje i wtedy zdarza się, że po prostu grzęźniemy. Lęk może oczywiście spowodować chwilowy sukces, ale to, czego uczymy się ze strachu, szybko jest wypierane i powoduje niechęć do danego tematu, przedmiotu, nauczyciela a nawet szkoły. Najlepiej uczymy się w stanie, który można nazwać skoncentrowanym odprężeniem. Na to ma wpływ klimat pracy, czyli połączenie przyjaznej atmosfery, warunkującej pewność i odprężenie z wydajnym prowadzeniem lekcji, to znaczy połączenie tej atmosfery z płynną, poważną pracą, która pobudza aktywność i zapobiega nudzie (Butzkamm 2004: 272-273).
5. Nauczyciel powinien być fair i umiejętnie stosować nagrody i pochwały, aby zmotywować ucznia do zaangażowanej pracy (Butzkamm 2004: 273). Powinien też umiejętnie korygować. Pomijając sytuację egzaminu, która jest specyficzna, korekty bezpośrednie muszą być stosowane ostrożnie i delikatnie. Trzeba wyczuć właściwy moment, w którym np. przerwanie wypowiedzi jest pomocą, nie przeszkodą (czasem niezbędna jest szybka przekonująca pomoc, np. wtedy, gdy mówiącemu brakuje jakiegoś wyrażenia). Powtarzanie na początkowym etapie nauki może, a w zasadzie musi być w każdym momencie korygowane. Nigdy nie powinno się jednak w nieskończoność rozwódzić się nad błędami.
6. Radość, zabawa, śmiech, żarty są dobre, ale z drugiej strony ileż razy słyszeliśmy już opinie w rodzaju: „On był taki miły, na lekcjach było wesoło, ale prawie nic się nie nauczyliśmy”. Usłyszeć można także: „On jest surowy, ale sprawiedliwy i można się u niego dużo nauczyć”. Surowość ma o tyle sens, o ile oznacza: nauczyciel od nas czegoś wymaga. Uczniowie mają większe sukcesy, jeśli się od nich więcej wymaga. A więc jedynym sensem surowości jest sprawić, żeby uczniowie byli pilni. Tej surowości muszą jednak towarzyszyć: precyzyjne polecenia, zrozumiałe zadania, stosowane techniki aktywizujące, ale też, co nie mniej ważne: uprzejmość, sympatia i dobroć. W przeciwnym razie surowość byłaby błędem.
7. Źle wypadają nauczyciele, którzy zaskarbiają sobie sympatię uczniów poprzez dobre oceny (jest to typ nauczycieli tchórzliwych). Począt-

- kowo zazwyczaj i rodzice, i uczniowie są zadowoleni, zanim okaże się, że dobre oceny nie mają żadnego związku z faktycznymi umiejętnościami uczących się. Taka wyrozumiałość i pobłażliwość nauczycieli ma oddziaływanie demoralizujące.
8. Nauczyciel nie może także prezentować sprzecznych postaw. Tak dzieje się na przykład, jeśli w czasie zajęć nie zwraca uwagi tym, którzy są leniwi i chaotyczni, natomiast podczas sprawdzianów stawia bardzo wysokie wymagania i nadzoruje dokładnie.
  9. Badania wykazują, choć nauczyciele niechętnie przyjmują to do wiadomości, że młodzi ludzie uczą się od rówieśników dwa razy tyle, co od dorosłych (Struck i Würtl 2007: 121). Dlatego nauczyciel nie powinien protestować, kiedy rozwiązania, informacje, słówka uczniowie pozyskują od kolegów, którzy je szybciej znaleźli w tekstach, słownikach, encyklopedii albo po prostu mieli w głowie, ponieważ to, co sami podejrzeli lub usłyszeli od kolegów, na dłużej zostaje im w pamięci.
  10. Bardzo istotne są uczucia. One towarzyszą naszym wszystkim działaniom: *sentio ergo sum* jest tak samo ważne jak *cogito ergo sum*. Młodemu człowiekowi nie wystarcza pewność, że jest kochany i potrzebny w rodzinie. Musi czuć się akceptowany także przez tych, z którymi się bawi i uczy (Butzkamm 2004: 274). Nauczyciel, który to rozumie, będzie się starał zrobić wszystko, aby w jego klasie/grupie powstało poczucie wspólnoty, takiego przysłowiowego 'my'. Także ci, którzy w jakiś sposób odstają, należą do wspólnoty. Dlatego w sytuacjach, kiedy mają trudności z opanowaniem czegoś, wszyscy powinni pomóc. Taka wspólnota ma też inny cel: ponieważ w procesie uczenia się języka obcego pozyskujemy głównie nie wiadomości, ale umiejętności komunikacyjne, bardziej niż w przypadku innych przedmiotów potrzeba tu partnerów w nauce i komunikatywnego zaangażowania (podobnie trochę jak na lekcjach muzyki i sportu).
  11. Żeby pozostać przy uczuciach: nauczyciele muszą kochać swoich podopiecznych. Chodzi tu oczywiście o *miłość pedagogiczną*, jak ją już w roku 1957 definiował Eduard Spranger (Struck i Würtl 2007: 55-56), która musi wychodzić poza plan lekcji i materiał nauczania. To znaczy więcej niż mistrzostwo w prowadzeniu lekcji, w dyscyplinowaniu i utrzymaniu porządku itd. I nie jest to jedynie miłość wybacząca, ale też czasem gniewna, która potrafi postawić wyzwania, odczekać, wycofać się, posmutnieć i nałożyć sankcje. Nie może stałe wypływać jak źródło i palić się wielkim płomieniem, musi też mieć granice, wiązać się z refleksją, czasem bólem. Ważne jest, by obejmowała wszystkich uczniów, także tych, którzy nauczycielowi nie wydają się sympatyczni. Podkreślić należy też fakt, iż respekt i autorytet nauczyciela na pewno na tym nie ucierpia.

## 6. Wnioski

Podsumowując: oprócz kompetencji metodycznych i merytorycznych nauczyciel powinien posiadać także odpowiednie umiejętności społeczne (ang. *social skills*), które pomogą mu w skierowaniu się na ucznia, jego potrzeby i możliwości.

- Nauczyciel musi być w stanie odgrywać różne role. Najpiękniejsza jego rola, to rola przyjaciela (albo przynajmniej postępującego tak, jak postąpiłby przyjaciel), która łączy się z rolą kompetentnego autorytetu i suwerennego użytkownika języka obcego. To otwiera uczniów i buduje wzajemne zaufanie.
- Doświadczony, dobry nauczyciel powinien najpierw przyglądać się powierzonym mu młodemu człowiekowi, starać się ocenić jego talent i osobowość, aby móc wybrać odpowiednie podejście.
- Nauczyciel powinien pozwalać uczącym się na dokonywanie pewnych wyborów celów dydaktycznych, materiałów czy metod pracy w zależności od ich własnych potrzeb, motywacji, indywidualnych cech i możliwości.
- Należy uwzględnić fakt, że wielu uczniów uczy się niesamodzielnie, wykonując jedynie polecenia i nie podejmując działań innych, niż proponowane przez nauczyciela czy podręczniki. Niektórzy uczą się pod przymusem. Można próbować to zmienić, ale po części trzeba takie postawy po prostu zaakceptować.
- W tych etapach nauki, w których nauczyciel jest doradcą, musi on zapewnić odpowiednią ilość dobrze przygotowanych materiałów dla uczniów pracujących samodzielnie, czy też w parach lub grupach.
- Na lekcjach nie może zabraknąć elementów nauczania frontального, gdzie nauczyciel pełni główną rolę objaśniając pewne zasady, problemy itp.

A więc owszem: nauczyciel doradca, ale też aktor w roli głównej, reżyser, scenarzysta i kierownik produkcji.

## BIBLIOGRAFIA

- Banach, C. 2002. *Skarb ukryty w edukacji. Strategia rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020*. ([www.wsp.krakow.pl/konspekt/12/strategia.html](http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/12/strategia.html)).
- Butzkamm, W. 2004. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methode für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Coste, D., North, B., Sheils, J. i Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Herrmann, U. 2002. *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Korzan, D. 2002. *Edukacja permanentna w świetle dokumentów UNESCO*. ([www.e-mentor.edu.pl/artukul\\_v2.php?numer=10&id=179](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=10&id=179)).
- Struck, P. i Würtl, I. 2007. *Lehrer der Zukunft. Vom Pauker zum Coach*. Darmstadt: WBG.



*Artur Dariusz Kubacki*

*Instytut Filologii Germańskiej  
Uniwersytet Śląski w Katowicach*

---

## AWANS ZAWODOWY NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBcych. Z DOŚWIADCZEŃ EKSPERTA MEN

Promotion procedure for foreign language teachers. From the experiences of a Ministry of National Education expert

The article describes the general rules of the four-stage promotion procedure for teachers, taking into account the amendments introduced in 2004 and 2007. The author analyzes the formal requirements which have to be fulfilled by foreign language teachers to be promoted to the next stage. Then, he examines the problems connected with the assessment of the fulfilment of these requirements by the boards appointed for this purpose. Finally, he indicates the drawbacks of the promotion procedure on the part of the boards of experts, on the part of teachers and the drawbacks connected with the promotion system itself.

### 1. Wstęp

Nowa koncepcja statusu zawodowego nauczycieli została wprowadzona na podstawie ustawy z dnia 18 lutego 2000 r. jako integralny element reformy systemu edukacji. Po raz pierwszy podjęto próbę klarownego uregulowania zasad osobistego zaszeregowania pracowników pedagogicznych w powiązaniu z elementami obiektywnej oceny osiągnięć zawodowych przez zewnętrzne komisje kwalifikacyjne i egzaminacyjne. Głównym celem reformy była poprawa jakości kształcenia, a to wiązało się z poprawą kondycji kadry pedagogicznej. Według Departamentu Pragmatyki Zawodowej Nauczycieli MEN nowy system awansu zawodowego zakładał – generalnie rzecz biorąc – realizację dwóch celów: uruchomienie mechanizmów skłaniających nauczycieli do permanentnego podwyższania swoich kwalifikacji zawodowych oraz podej-

owania działań na rzecz doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego, a także przyczynienie się do wzrostu prestiżu zawodowego nauczycieli i atrakcyjności (także finansowej) tego zawodu.

W niniejszym artykule najpierw omówię ogólne zasady czterostopniowej kwalifikacyjno-motywacyjnej ścieżki awansu zawodowego nauczycieli z uwzględnieniem zmian prawnych wprowadzonych w roku 2004 i 2007. Następnie analizie poddam formalne wymagania na kolejny stopień awansu zawodowego, które muszą spełnić nauczyciele języków obcych, a także problemy związane z oceną realizacji wymagań przez powołane do tego celu komisje. Przy ocenianiu dorobku zawodowego nauczycieli języków obcych wskażę na uchybienia ze strony komisji eksperckich oraz ze strony nauczycieli, a także na słabości systemu awansu zawodowego. Potwierdzeniem przedstawionych zastrzeżeń są opublikowane w Internecie wyniki kontroli NIK w zakresie funkcjonowania systemu awansu zawodowego nauczycieli.

## 2. Podstawy prawne systemu awansu zawodowego nauczycieli

Zgodnie z ustawą Karta Nauczyciela oraz przepisami wykonawczymi<sup>1</sup> system awansu zawodowego nauczycieli obejmuje cztery stopnie: nauczyciela stażysty, nauczyciela kontraktowego, nauczyciela mianowanego i nauczyciela dyplomowanego. Warunkiem nadania nauczycielowi kolejnego stopnia awansu zawodowego jest spełnienie wymagań kwalifikacyjnych, odbycie stażu zakończonego pozytywną oceną dorobku zawodowego nauczyciela oraz uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej lub zdanie egzaminu przed komisją egzaminacyjną. Po spełnieniu tych warunków w drodze decyzji administracyjnej stopień awansu nauczyciela kontraktowego nadaje dyrektor

---

<sup>1</sup> System awansu zawodowego nauczycieli został wprowadzony 6 kwietnia 2000 r. na mocy ustawy z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 19, poz. 239 ze zm.). Istotna zmiana dotycząca zasad awansu zawodowego weszła w życie z dniem 31 sierpnia 2004 r. na podstawie ustawy z dnia 15 lipca 2004 r. o zmianie ustawy – KN oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 179, poz. 1845). Przepisy wykonawcze obejmują: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. Nr 260, poz. 2593) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2007 r. Nr 214, poz. 1580). Ponadto przy omawianiu awansu zawodowego ważne jest także rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 maja 2005 r. w sprawie ramowego programu szkolenia kandydatów na ekspertów wchodzących w skład komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień zawodowy, sposobu prowadzenia listy ekspertów oraz trybu wpisywania i skreślania ekspertów z listy (Dz. U. Nr 104, poz. 873).

szkoły, nauczyciela mianowanego – organ prowadzący, a nauczyciela dyplomowanego – organ sprawujący nadzór pedagogiczny.

Nauczyciel rozpoczyna staż z początkiem roku szkolnego, nie później jednak niż w ciągu 14 dni od dnia rozpoczęcia zajęć, na swój wniosek skierowany do dyrektora szkoły. Warunkiem odbywania stażu jest zatrudnienie nauczyciela zgodnie z wymaganymi kwalifikacjami w wymiarze co najmniej połowy tygodniowego obowiązkowego wymiaru zajęć w jednej lub łącznie w kilku szkołach, przy czym musi on posiadać kwalifikacje do nauczania wszystkich przedmiotów (prowadzenia wszystkich zajęć), które realizuje w ramach swojego pensum.

Staż zasadniczo trwa od 9 miesięcy (na stopień nauczyciela kontraktowego) do 2 lat i 9 miesięcy (pozostałe stopnie awansu). Nauczyciel kontraktowy może rozpocząć staż po przepracowaniu w szkole co najmniej 2 lat, a nauczyciel mianowany po przepracowaniu co najmniej roku od dnia nadania poprzedniego stopnia awansu. W okresie stażu nauczyciel realizuje plan rozwoju, w przypadku nauczyciela stażysty i nauczyciela kontraktowego przy pomocy opiekuna stażu, a następnie przedkłada dyrektorowi sprawozdanie z jego realizacji. Po zakończeniu stażu dyrektor szkoły ustala ocenę dorobku zawodowego.

Postępowanie kwalifikacyjne lub egzaminacyjne na dany stopień awansu wszczyna się na wniosek nauczyciela, skierowany odpowiednio do dyrektora szkoły, organu prowadzącego szkołę, organu sprawującego nadzór pedagogiczny lub właściwego ministra. Dyrektor szkoły lub inny właściwy organ przeprowadza analizę formalną wniosku i w przypadku stwierdzenia, że nauczyciel spełnia wymagania formalne, powołuje komisję kwalifikacyjną lub egzaminacyjną. Organ powołujący komisję egzaminacyjną lub kwalifikacyjną – ustalając skład komisji – zapewnia w niej udział ekspertów z listy ekspertów ds. awansu zawodowego o specjalności odpowiadającej typowi i rodzajowi szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony oraz specjalności zawodowej nauczyciela.

Ocena spełnienia przez nauczyciela wymagań niezbędnych do uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego należy do właściwości komisji zgodnie z trybem działania tych komisji określonym w rozporządzeniu w sprawie awansu z 2004 r. Podstawą oceny jest przedłożona przez nauczyciela dokumentacja oraz odpowiedzi na pytania członków komisji dotyczące wymagań określonych przepisami ww. rozporządzenia z 2004 r. W przypadku akceptacji lub zdania egzaminu komisja wydaje nauczycielowi stosowne zaświadczenie. Podstawowym celem wprowadzenia systemu awansu zawodowego nauczycieli było „wdrożenie nowej koncepcji statusu zawodowego nauczycieli, umożliwiającego im rzeczywisty awans w zawodzie”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Przedmowa prof. Mirosława Handke, Ministra Edukacji Narodowej, w: *Ministerstwo Edukacji Narodowej o nowelizacji Karty Nauczyciela*, MEN, Biblioteczka Reformy nr 23, Warszawa 2000 r.

### 3. Wymagania formalne na kolejny stopień awansu zawodowego

Kwestię, jakie umiejętności powinien posiadać nauczyciel języków obcych, rozstrzygają wprost dwa ministerialne rozporządzenia<sup>3</sup>. Wynika z nich, że nauczyciele języków obcych już na starcie powinni posiadać szereg umiejętności skorelowanych z zadaniami ujętymi w planie rozwoju zawodowego realizowanego przez nich w trakcie stażu, przy czym zadania te muszą uwzględniać specyfikę, typ i rodzaj szkoły, w której nauczyciel odbywa staż. W Tabeli 1 Departament Pragmatyki Zawodowej Nauczycieli MENiS (2005: 4) zestawil – w oparciu o wytyczne ministerialne – zadania realizowane w czasie stażu przez nauczycieli odbywających staż, które stanowią zarazem kryteria wymagań niezbędnych do uzyskania przez nich kolejnego stopnia awansu zawodowego.

Nauczyciel stażysta	Nauczyciel kontraktowy	Nauczyciel mianowany
<ul style="list-style-type: none"> <li>- poznawanie organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły (sposobu prowadzenia obowiązującej w szkole dokumentacji oraz przepisów dotyczących pracy szkoły, a także bezpieczeństwa i higieny nauki i pracy);</li> <li>- poznawanie metod i sposobów pracy innych nauczycieli przez obserwację prowadzonych przez nich zajęć;</li> <li>- prowadzenie zajęć w obecności innych nauczycieli;</li> <li>- omawianie prowadzonych lub obserwowanych zajęć;</li> <li>- uczestniczenie w formach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego nauczycieli.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uczestniczenie w pracach organów szkoły związanych z realizacją zadań edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych lub innych wynikających ze statutu oraz potrzeb szkoły i środowiska lokalnego;</li> <li>- pogłębianie wiedzy i umiejętności zawodowych samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego;</li> <li>- poznawanie przepisów dotyczących systemu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w zakresie funkcjonowania szkoły.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- podejmowanie działań mających na celu doskonalenie warsztatu i metod pracy, w tym doskonalenie umiejętności stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej;</li> <li>- realizowanie zadań służących podniesieniu jakości pracy szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony;</li> <li>- pogłębianie wiedzy i umiejętności służących własnemu rozwojowi oraz podniesieniu jakości pracy szkoły samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego.</li> </ul>

Tabela 1: Zadania ujęte w planie rozwoju zawodowego i realizowane w trakcie stażu.

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych (Dz. U. z 2006 r. Nr 126, poz. 897) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110).



Jak wynika z powyższego zestawienia, zadania, które obligatoryjnie winien zrealizować nauczyciel w okresie stażu na kolejny stopień awansu, dostosowane są do etapu jego rozwoju zawodowego. Staż na stopień nauczyciela kontraktowego umożliwi weryfikację wiedzy i umiejętności w konfrontacji z praktycznymi działaniami w warunkach konkretnej szkoły. Staż na stopień nauczyciela mianowanego pozwala wyjść poza własny warsztat pracy i poznać mechanizmy funkcjonowania systemu nauczania i wychowania, zaś staż na stopień nauczyciela dyplomowanego wymaga rozpoznania potrzeb szkoły i środowiska lokalnego oraz zaproponowania działań odpowiadających tym oczekiwaniom.

Do wyłącznej kompetencji komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej należy zaś ocena spełnienia przez nauczyciela *wymagań niezbędnych* do uzyskania poszczególnych stopni awansu zawodowego, które szczegółowo określono w rozporządzeniu w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (por. Tabela 2).

Nauczyciel kontraktowy	Nauczyciel mianowany	Nauczyciel dyplomowany
1) znajomość organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywa staż; 2) umiejętność prowadzenia zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację statutowych zadań szkoły, w której nauczyciel odbywa staż; 3) znajomość środowiska uczniów, ich problemów oraz umiejętność współpracy z tym środowiskiem; 4) umiejętność omawiania własnych lub obserwowanych zajęć.	1) umiejętność organizacji i doskonalenia warsztatu pracy, dokonywania ewaluacji własnych działań, a także oceniania ich skuteczności i dokonywania zmian w tych działaniach; 2) umiejętność uwzględniania w pracy potrzeb rozwojowych uczniów, problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych; 3) umiejętność korzystania w pracy z technologii informacyjnej i komunikacyjnej; 4) umiejętność stosowania wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki, dydaktyki oraz ogólnych zagadnień z zakresu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich w rozwiązywaniu problemów związanych z zakresem realizowanych przez nauczyciela zadań; 5) umiejętność posługiwa-	1) uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły; 2) stosowanie w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej; 3) umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie zajęć otwartych, prowadzenie zajęć dla nauczycieli w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć; 4) realizację co najmniej trzech z następujących zadań: a) opracowanie i wdrożenie programu działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych b) wykonywanie zadań doradcy metodycznego, egzaminatora, eksperta,

	<p>nia się przepisami dotyczącymi systemu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich w zakresie funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż.</p>	<p>rzeczoznawcy, c) poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań edukacyjnych, wychowawczych lub opiekuńczych, d) uzyskanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie zaawansowanym, e) wykonywanie innych zadań na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich we współpracy z innymi osobami, instytucjami samorządowymi lub innymi podmiotami, f) uzyskanie znaczących osiągnięć w pracy zawodowej; 5) umiejętność rozpoznawania i rozwiązywania problemów edukacyjnych, wychowawczych lub innych.</p>
--	---	---

Tabela 2: Wymagania niezbędne do uzyskania poszczególnych stopni awansu zawodowego nauczycieli.

Konstrukcja wymagań na poszczególne stopnie awansu zawodowego zakłada uzyskiwanie przez nauczycieli coraz wyższych umiejętności zawodowych w miarę przechodzenia na kolejne stopnie awansu zawodowego (progresja). Nauczyciel kontraktowy potrafi prawidłowo realizować zadania dydaktyczno-wychowawcze związane z zajmowanym stanowiskiem. Nauczyciel mianowany jest dobrze zorientowany w bieżącej problematyce z zakresu systemu nauczania, uczenia się, opieki i wychowania, potrafi ocenić skuteczność własnych działań i stosownie je korygować oraz umie posługiwać się przepisami prawa oświatowego. Natomiast nauczyciel dyplomowany nie tylko biegle rozwiązuje problemy napotymane we własnej praktyce zawodowej, ale potrafi wspierać innych nauczycieli oraz programować i realizować działania na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły.

#### 4. Problemy związane z oceną realizacji wymagań na kolejny stopień awansu zawodowego

##### 4.1. Uchybienia ze strony komisji eksperckich

Najczęściej występujące uchybienia w zakresie powoływania i pracy komisji kwalifikacyjnych lub egzaminacyjnych mieszczą się w czterech głównych obszarach. Pierwszy z nich to nepowoływanie ekspertów – specjalistów filologii do składu komisji oceniających pracę nauczycieli języków obcych. W postępowaniach o nadanie stopnia nauczyciela dyplomowanego zamiast pełnej obsady ekspertów-językowców biorą udział poloniści, wuefiści lub informatycy. Druga sprawa to powoływanie ekspertów nieposiadających specjalności zawodowej odpowiadającej typowi i rodzajowi szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony, a także powoływanie ciągle tych samych ekspertów do zespołów oceniających. Trzecia kwestia dotyczy nieprawidłowego dokonywania przez ekspertów oceny spełnienia przez nauczycieli wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego. Eksperci albo zbyt krótko analizują przedkładaną przez nauczycieli dokumentację (do 30 min.), albo zbyt krótko rozmawiają z nauczycielem ubiegającym się o stopień nauczyciela dyplomowanego (5-10 min.). Ponadto eksperci nie uzasadniają szczegółowo spełnienia wymagań na stopień nauczyciela dyplomowanego określonych w rozporządzeniu MEN, co znajduje odzwierciedlenie m.in. w ich zbyt powierzchownych indywidualnych uzasadnieniach przyznania nauczycielowi określonej liczby punktów. Co więcej, komisje zbyt ogólnikowo protokołują udzielane przez nauczycieli odpowiedzi podczas egzaminu na stopień nauczyciela mianowanego lub rozmowy kwalifikacyjnej na stopień nauczyciela dyplomowanego. Zdarza się także, że eksperci zadają pytania, które nie są związane z wymaganiami na dany stopień.

##### 4.2. Uchybienia ze strony nauczycieli

Dwoma najbardziej jaskrawymi uchybieniami w tym względzie są brak wyraźnych dowodów na skuteczność podejmowanych przez nauczycieli działań oraz typ działań wybieranych do realizacji w ramach awansu zawodowego.

Zacznijmy od tej drugiej kwestii. Istnieje cała grupa działań, które nie budzą zastrzeżeń co do ich zasadności. Bez wątplenia wspierają one rozwój zawodowy nauczyciela oraz przyczyniają się do rozwoju uczniów i placówki edukacyjnej. Do tego rodzaju działań zaliczyć można na przykład: uzyskanie uprawnień egzaminatora jednego z egzaminów zewnętrznych, zorganizowanie międzynarodowej wymiany młodzieży, stworzenie strony internetowej dla miłośników języka obcego czy też poparte sukcesami przygotowanie wychowanków do konkursów i olimpiad przedmiotowych. Jednak wiele działań podejmowanych przez nauczycieli budzi wątpliwości. Niektórzy z nich za elementy swojego rozwoju zawodowego uznają na przykład wzbo-

gacenie pracowni językowej o nowe podręczniki, opracowanie testów diagnostycznych badających poziom znajomości języka obcego, pedagogizację rodziców, współpracę ze szkołą języków obcych, udział w promocjach nowych podręczników organizowanych przez firmy wydawnicze, pracę w zespole wychowawców i zespole przedmiotowym, przygotowanie testów językowych czy też współpracę z pedagogiem szkolnym. Problem z powyższymi działaniami polega na tym, że albo ich wpływ na rozwój zawodowy nauczyciela jest niewielki (zadbanie o nowe podręczniki w pracowni językowej), albo należą one do standardowych zadań, jakie nauczyciel musi podejmować z racji nauczania danego przedmiotu lub bycia nauczycielem (testy diagnostyczne, testy językowe, kontakty z pedagogiem szkolnym), albo wreszcie wpisują się one w działania marketingowe instytucji prywatnych (promocje nowych podręczników). Nie można więc – jak to się dzieje nadzwyczaj często – ująć w swoim planie rozwoju zawodowego jakichkolwiek działań, ale tylko takie, które, po pierwsze, wykraczają poza zakres codziennych obowiązków nauczyciela i – po drugie – w sposób niebudzący wątpliwości mają wpływ zarówno na jego rozwój, jak i rozwój uczniów oraz podnoszenie jakości pracy szkoły.

Niezwykle istotną sprawą jest także mierzenie skuteczności wybranego do realizacji działania. Współpraca z placówkami opiekuńczo-wychowawczymi może wiązać się z cennym wkładem nauczyciela w rozwiązywanie osobistych, społecznych czy edukacyjnych problemów ucznia, a może też polegać na standardowym wysłaniu uczniów na badania diagnozujące dysgrafię czy dyskalkulię. Podobnie sprawy się mają z prowadzeniem kółka olimpijskiego czy na przykład opracowaniem rozmaitego rodzaju programów – czy to do pracy z uczniem zdolnym czy słabym. O wartości takiego działania decydują jego wyniki. Kółko olimpijskie winno więc przyczynić się o ile nie do zdobycia miejsca na olimpiadzie przedmiotowej, to przynajmniej do polepszenia w mierzalny sposób wyników uczniów w nauce. Opracowany program nauczania musi z kolei zostać z dobrymi rezultatami zastosowany, gdyż jeżeli go tylko opracowano, a nigdy nie użyto, jaki jest sens tego rodzaju działania? Niestety, nauczyciele często nie potrafią, nie chcą lub nie są w stanie udokumentować wyników podejmowanych przez siebie działań, a przecież to właśnie ta część ich sprawozdań powinna zostać potraktowana niezwykle szczegółowo, aby oceniający mogli poznać skuteczność nauczyciela i jego rzeczywisty wkład w rozwój ucznia i placówki edukacyjnej.

Reasumując należy stwierdzić, że wadą systemu awansu zawodowego jest to, iż nie zmusza on nauczycieli do precyzyjnego dokumentowania skuteczności podejmowanych przez nich działań oraz pozwala im na wybieranie zadań wątpliwych z punktu widzenia ich użyteczności. Innymi słowy, w systemie brakuje precyzyjnych kryteriów mierzenia osiągnięć nauczyciela, co skutkuje akceptacją przez komisje oceniające dorobek zawodowy działań, których w żaden sposób zaliczyć się do niego nie da.

### 4.3. Słabości systemu awansu zawodowego

Jak wspomniano powyżej, istniejący system awansu zawodowego ma swój udział w niewłaściwym doborze działań przez nauczycieli oraz w braku opisu ich zasadności i skuteczności. Błędów w systemie jest jednak znacznie więcej. Jednym z istotniejszych jest fakt, że nauczyciela nie ocenia się w działaniu, tylko poprzez to, co napisał o swoich działaniach. Opis działań, a nawet ich skutków, może być bardzo zręczny, ale rzeczywistość nie musi odpowiadać opisowi. O wartości nauczyciela nie świadczy przecież to, jak opisuje on swoją pracę, ale jak w istocie pracuje, a o tym można się przekonać, tylko obserwując jego lekcje i przeprowadzając ankiety wśród uczniów. Twórcy systemu awansu zawodowego wydają się zdawać sobie sprawę z tej fundamentalnej wady systemu, ponieważ wprowadzili zmianę mającą na celu uzyskanie przez komisję oceniającą kontaktu z nauczycielem. W pierwotnej wersji przy awansie na stopień nauczyciela dyplomowanego z nauczycielem nie kontaktowano się bowiem w ogóle – po prostu zapoznawano się z przygotowaną przez niego teczką. Później zauważono, że trudno jest rzetelnie ocenić nauczyciela tylko na podstawie tego, co o sobie napisał, i dlatego wprowadzono rozmowę kwalifikacyjną. To jednak wciąż jeszcze za mało, ponieważ rozmowa z nauczycielem nie zastąpi zobaczenia go w działaniu.

Dokonany przez nauczyciela opis podjętych działań jest też trudny do weryfikacji. Nie wiadomo bowiem, na ile odpowiada on stanowi faktycznemu. Często jedynym gwarantem prawdziwości opisu jest sam nauczyciel, w którego interesie leży jak najlepsza prezentacja własnych osiągnięć. Prawdopodobnie opisy działań odpowiadają prawdzie, przynajmniej w większości wypadków. Niemniej jednak użyte powyżej słowo „prawdopodobnie” wyraziście dowodzi, że w istocie komisja oceniająca nie ma żadnych środków dochodzenia, czy działania miały miejsce, a jeśli tak, to w jakim zakresie i czy przyniosły przedstawione rezultaty. W pewnym stopniu gwarantem prawdziwości przedstawionych faktów jest dyrektor szkoły, jednak i on nie zawsze dokładnie kontroluje wszystkie działania nauczyciela. Innymi słowy, system oceny dokonań nauczycieli musi być tak skonstruowany, aby ocenie podlegało tylko to, co przyniosło konkretny rezultat. Nie wystarczy prowadzić koło przedmiotowe, aby można je było uznać za element umożliwiający uzyskanie wyższego stopnia awansu zawodowego. Musi ono jeszcze być prowadzone regularnie i dać konkretny, możliwy do weryfikacji rezultat. Nie wystarczy współpracować z organizacjami samorządowymi czy opiekuńczymi. Współpraca ta musi przynieść bowiem widoczne korzyści. Nie wystarczy być członkiem zespołu przedmiotowego. Członkostwo to musi bowiem rodzić działania, których korzystne rezultaty edukacyjne bądź wychowawcze będą ewidentne.

Wadą systemu jest również to, że podczas egzaminu na nauczyciela mianowanego tak ogromny nacisk kładzie się na znajomość kwestii prawnych związanych z systemem edukacji. Oczywiście, nauczyciel musi znać

ramy prawne, w obrębie których funkcjonuje, ale nie ich znajomość czyni z niego dobrego nauczyciela. Czasem celem egzaminu, o którym mowa, wydaje się być sprawdzenie wiedzy zdającego o Karcie Nauczyciela, a przecież umiejętność referowania zawartych w niej przepisów nie jest warunkiem *sine qua non*, który czyni nauczyciela fascynującą osobowością. Zaryzykuję nawet twierdzenie, że można być świetnym nauczycielem, mając mgliste pojęcie o Karcie. Czy zatem na pewno w centrum zainteresowań komisji oceniającej powinny się znaleźć kwestie dotyczące typów stosunku pracy i spraw socjalnych nauczycieli, zmiany statusu zawodowego nauczyciela po uzyskaniu kolejnego stopnia awansu czy zmian w sposobie wynagradzania na kolejnych szczeblach kariery szkolnej? Zagadnienia te są ważne dla nauczyciela, ale mają znikomy wpływ na jakość procesu nauczania. Komisja oceniająca winna zatem pytać o ramy prawne tylko w takim zakresie, w jakim wiedza o nich wspiera sprawność nauczania, zaś pytania tego rodzaju winny być elementem dodatkowym, a nie podstawowym.

Na koniec chciałem zwrócić uwagę na bardzo istotne zagrożenie immanentnie wpisane w system awansu zawodowego w obecnym kształcie. W przypadku nauczyciela, który osiągnął stopień nauczyciela dyplomowanego, znika zewnętrzny nacisk na dalsze doskonalenie się. W tym momencie może on powrócić do rutyny, jaka być może cechowała go przed rozpoczęciem ścieżki awansu zawodowego, a z której został wyrwany przez konieczność jego dokonania. Czy bowiem odtąd będzie pracował więcej, czy mniej, jego pozycja zawodowa i finansowa nie ulegną już znaczącej zmianie. Z tego powodu w system awansu zawodowego należy wpisać narzędzia, które będą promować ustawiczne doskonalenie się. Obecny system zafundował nauczycielom wyrazisty punkt końcowy w ich rozwoju, po którego osiągnięciu można już osiąść na laurach, jeżeli nie jest się urodzonym pasjonatem.

Na pochwałę zasługuje natomiast wprowadzone pod koniec 2007 r. uproszczenie dokumentacji przedstawianej przez nauczycieli w trakcie postępowań awansowych w porównaniu z rokiem 2000 i 2004. Na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2007 r. Nr 214, poz. 1580) nastąpiło odbiurokratyzowanie procedury awansu poprzez wyeliminowanie nadmiernych rygorów formalnych i organizacyjnych. Polegało ono głównie na zredukowaniu ilości dokumentów załączanych przez nauczyciela do wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego (nowe brzmienie § 9 rozporządzenia). Do tego wniosku nauczyciel nie załącza już planu rozwoju zawodowego, sprawozdania z jego realizacji oraz oceny dorobku zawodowego za okres stażu, a jedynie zaświadczenie dyrektora szkoły zawierające informacje o tych dokumentach. Tym samym została wyraźnie oddzielona ocena dorobku zawodowego nauczyciela dokonywana przez dyrektora szkoły od oceny spełniania przez nauczyciela wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia awansu zawodowego dokonywanej przez komisje kwalifikacyjne lub egza-

minacyjne. Ponadto uchylono przepis stanowiący, iż do wniosku o wszczęcie postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego nauczyciele mogą załączyć również inną dokumentację świadczącą o ich osiągnięciach zawodowych. Nauczyciele nie przedkładają zatem szeregu zbędnych dokumentów i zaświadczeń, niemających znaczenia dla oceny spełniania wymagań warunkujących uzyskanie danego stopnia awansu zawodowego.

#### 4. Podsumowanie

Reasumując chciałbym przedstawić dwa generalne wnioski. Jeżeli chcemy, aby nauczyciele pracowali rzetelnie i solidnie, musimy ich uczciwie wynagradzać. Przez uczciwe wynagrodzenie rozumiem takie, które nie sprawi, iż będą się czuć w społeczeństwie ekonomicznymi pariasami. Po drugie, wielkość wynagrodzenia musi być powiązana z jakością pracy, zaś jakość tę należy oceniać przy pomocy precyzyjnych kryteriów. Czy obecny system awansu zawodowego spełnia powyższe wymogi? Odpowiedź jest, niestety, negatywna. Wielkość zarobków nauczyciela znajdującego się na najwyższym szczeblu rozwoju zawodowego nie daje mu poczucia pełnienia istotnej funkcji społecznej. Co więcej, wysokość zarobków nie zawsze odpowiada zasługom nauczyciela. Często uzależniona jest bowiem nie tyle od autentycznych wyników i rzetelnie udokumentowanych rezultatów, ile od zręczności w autoprezentacji.

Potwierdzeniem zastrzeżeń przedstawionych w tym artykule są wyniki kontroli NIK w zakresie funkcjonowania systemu awansu zawodowego nauczycieli. Do słabych stron tego systemu NIK zaliczył m. in. niewłaściwe uregulowanie niektórych zasad uzyskiwania poszczególnych stopni awansu, ich oderwanie od potrzeb kadrowych poszczególnych szkół i placówek oświatowych, zwolnienie ze stażu lub jego skrócenie dla wielu kategorii wnioskodawców, przypadki nierzetelnych ocen dorobku zawodowego nauczycieli przez ekspertów, brak odpowiednio przeszkolonych ekspertów niektórych specjalności zawodowych nauczycieli, przypadki nierzetelnej pracy komisji, niezapewnienie odpowiedniego nadzoru nad pracą komisji, a także brak odpowiedniego zainteresowania awansem zawodowym ze strony organów prowadzących, w tym niezatrudnianie nauczycieli dyplomowanych i mianowanych z uwagi na ich wyższe wynagrodzenie. W ocenie NIK należy ściśle powiązać system awansu zawodowego z jakością pracy szkół i nauczycieli, a także stworzyć mechanizmy uaktywniające nauczyciela dyplomowanego po uzyskaniu tego stopnia awansu.

## BIBLIOGRAFIA

- Departament Pragmatyki Zawodowej Nauczycieli, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, „Podstawy prawne systemu awansu zawodowego nauczycieli”, w: *Szkolenie ekspertów ds. awansu zawodowego nauczycieli – materiały edukacyjne MEN*. (<http://www.ekspert.edu.pl/>).
- Najwyższa Izba Kontroli, *Funkcjonowanie systemu awansu zawodowego nauczycieli (kontrola koordynowana)*, nr ewidencyjny P/07/079, data publikacji 09/2008. (<http://www.nik.gov.pl/>).
- „Przedmowa prof. Mirosława Handke, Ministra Edukacji Narodowej”, w: *Ministerstwo Edukacji Narodowej o nowelizacji Karty Nauczyciela*, MEN, Biblioteczka Reformy nr 23, Warszawa 2000 r.



*Lidia Bugiera*

*Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra*

---

NAUCZYCIEL JĘZYKA OBCEGO NA  
ŚCIEŻCE AWANSU ZAWODOWEGO:  
OD STAŻYSTY DO NAUCZYCIELA  
DYPLOMOWANEGO

Foreign language teachers on the path of professional  
promotion: From a trainee to a certified teacher

Being a teacher trainer in a voivodeship teacher training centre, I often meet foreign language teachers at different stages of professional development. Among them, there are people who begin or finish their practice for particular stages of the teachers' promotion scheme. Also, from the very beginning of the present system, I have been an expert in teachers' promotion scheme examining and qualifying committees, which has given me a chance to observe and contemplate the Polish education system. I would like to share with you some of my thoughts.

Teachers' professional development, understood as an organised and systematic process of changes in several spheres of teacher's functioning, is the cornerstone of teachers' promotion scheme. By professional development we mean systematic improvement of professional skills and gaining experience through planned and consequent implementation of tasks. That is why, a teacher's promotion should be a formal acknowledgement of his or her personal professional development. The promotion itself should not be a goal at all. Although, implemented during the last reform of the educational system, teachers' promotion scheme has been operating for nine years, it is still controversial. Apart from many words of praise, you can hear voices of criticism as well. Both teachers and the management of educational institutions have many negative remarks related to the scheme. I am sure that professional development may be achieved even without completing all the steps of teachers' promotion scheme and the other way round. One of the ways to react to excessive requirements is just keeping up appearances. Unfortunately, it has nothing to do with the actual quality of school education.

## 1. Awans zawodowy nauczyciela jako potwierdzenie jego dorobku zawodowego

U podstaw systemu awansu zawodowego nauczycieli leży rozwój zawodowy, rozumiany jako systematyczny i uporządkowany proces zmian w sferze postaw osobistych, koncepcji dydaktyczno-wychowawczych, wiedzy i praktycznego funkcjonowania nauczyciela, zmierzający do coraz większej efektywności zawodowej i osobistej satysfakcji (Pielachowski 2004). Na rozwój zawodowy składają się wszystkie doświadczenia związane z pracą i uczeniem się, ale przede wszystkim działania świadome i planowane, ukierunkowane na efekty i korzyści zarówno zainteresowanego nauczyciela i jego uczniów, jak również placówki edukacyjnej, w której jest zatrudniony. Z rozwojem zawodowym nierozzerwalnie wiążą się pojęcia dorobku zawodowego i warsztatu pracy.

Przez dorobek zawodowy nauczyciela rozumiemy trwałe, potwierdzone, pozytywnie ocenione rezultaty pracy na płaszczyźnie rozwoju i sukcesów jego uczniów i wychowanków oraz w odniesieniu do rozwoju szkoły, w której pracuje, a także wzbogacanie przez niego metod, organizacji i warsztatu pracy własnej i innych nauczycieli. Warsztatem pracy nauczyciela nazywać natomiast będziemy ogół warunków i zasobów umożliwiających efektywne funkcjonowanie w zawodzie, realizację celów, zadań dydaktycznych i wychowawczych, a także funkcji i ról wynikających z pracy w systemie oświaty (Grondas i Żmijski 2005). O rozwoju zawodowym możemy mówić, gdy nauczyciel systematycznie doskonali swój warsztat pracy oraz dąży do powiększenia dorobku zawodowego poprzez zaplanowane i konsekwentnie realizowane zadania. Zatem awans zawodowy powinien być formalnym potwierdzeniem rozwoju zawodowego. Tak rozumiany nie powinien być celem samym w sobie, lecz ukoronowaniem wysiłku nauczyciela, ukierunkowanego poprzez wymagania zawarte w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 1 grudnia 2004 r. w sprawie zdobywania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. Nr 260 poz. 2593 z 2004 r. oraz Dz. U. Nr 214, poz. 1580 z 2007 r.).

Według aktualnego prawa oświatowego nauczyciel na drodze rozwoju zawodowego ma cztery stopnie awansu: nauczyciela stażysty, kontraktowego, mianowanego oraz dyplomowanego, a po dziesięciu latach posiadania stopnia nauczyciela dyplomowanego można ubiegać się o honorowy tytuł profesora oświaty. Ten wprowadzony z ramach ostatniej reformy edukacji system nauczycielskiego awansu, mimo że funkcjonuje dziewięć lat, nadal budzi różne, niekiedy bardzo silne emocje, a oprócz słów aprobaty można usłyszeć także słowa krytyki.

## 2. Kilka refleksji na temat stażu na stopień nauczyciela kontraktowego

Z racji pełnionej funkcji nauczyciela konsultanta w wojewódzkiej placówce doskonalenia nauczycieli często spotykam się z nauczycielami języków obcych na różnych etapach funkcjonowania w zawodzie nauczyciela. Są wśród nich osoby, które rozpoczynają lub kończą staże na kolejne stopnie awansu. Również jako ekspert od samego początku powstania obecnego systemu uczestniczę w komisjach egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych do spraw awansu zawodowego nauczycieli, co daje mi możliwość obserwacji i refleksji dotyczących tego obszaru polskiej oświaty. Chciałabym się podzielić niektórymi z nich.

Z chwilą podjęcia pracy w szkole, nauczyciel zaczyna zdobywać doświadczenie zawodowe i jeśli rozpoczął pracę z początkiem roku szkolnego, zgodnie z Kartą Nauczyciela automatycznie rozpoczyna staż na stopień nauczyciela kontraktowego. Jeśli zatrudnienie nastąpiło w trakcie roku szkolnego, staż rozpoczyna się z początkiem kolejnego roku szkolnego. Dla wielu absolwentów studiów filologicznych, którzy zdecydowali się na pracę w szkole, zaczyna się – trudny często – okres konfrontowania wiedzy teoretycznej, stereotypów i wyobrażeń wyniesionych z okresu edukacji własnej z zastaną rzeczywistością szkolną, odbieraną teraz z drugiej strony, dla niektórych problematyczną, niezrozumiałą, nieprzewidywalną, a przez to często demotywowującą. Ten pierwszy rok pracy dla wielu młodych nauczycieli okazuje się czasem największych dylematów.

Oczywistym jest, że w związku z niskimi zarobkami nauczycieli, większości stażystów zależy, by uzyskać stopień nauczyciela kontraktowego, ale czy o to tylko chodziło twórcom obecnego systemu awansu? Czy tak krótki czas – dziewięć miesięcy – daje rzeczywistą możliwość spełnienia wymagań na stopień nauczyciela kontraktowego? Z moich obserwacji wynika, że przy obecnym systemie kształcenia nauczycieli języków obcych tak krótki czas nie jest wystarczający.

Rozporządzenie MEN w sprawie wymagań na stopnie awansu zawodowego nauczycieli informuje, że młody nauczyciel powinien na początku swej pracy doskonalić wiedzę oraz umiejętności metodyczne i merytoryczne, a jednocześnie poznawać środowisko uczniów, ich zainteresowania i problemy. Staż na stopień nauczyciela kontraktowego – od września do maja – jest dość krótkim czasem, więc nie jest łatwo znaleźć się w szkolnej rzeczywistości, sprostać wymaganiom stawianym przez prawo oświatowe i nowe środowisko zawodowe. Jeśli absolwent studiów filologicznych został przez uczelnię wyposażony w wiedzę i umiejętności niezbędne „na starcie”, właściwie wykorzysta dane mu dziewięć miesięcy, by skonfrontować i uporządkować zdobytą wiedzę i umiejętności, tymczasem wielu adeptów zawodu nauczycielskiego przychodzi do szkoły bez podstawowych umiejętności, które dopiero teraz musi zdobyć – by spełnić wymagania awansowe, ale

przede wszystkim, by profesjonalnie, zgodnie z zasadami sztuki pedagogicznej funkcjonować w szkole. Wielokrotnie, prowadząc kursy dla nauczycieli rozpoczynających pracę, miałam okazję przekonać się, że kwestie związane z planowaniem dydaktycznym, ocenianiem, czy choćby pisanem konspektów lekcji zgodnie z zaleceniami nadzoru pedagogicznego są dla wielu prawie nieznane lub niewystarczające.

Zalóżmy, że wymienione umiejętności można doskonalić w kolejnych latach pracy. Ale co z radzeniem sobie w konkretnych szkolnych czy klasowych sytuacjach, w których nauczyciel dzisiejszej szkoły musi umieć sobie radzić profesjonalnie? Uważam, że problemy polskich nauczycieli często biorą się z ich niewiedzy i braku umiejętności rozwiązywania trudnych wychowawczo sytuacji, kiedy potrzebna jest konkretna reakcja, u podstaw której leży ugruntowana wiedza i umiejętności psychopedagogiczne. Współczesny nauczyciel powinien posiadać szeroki wachlarz możliwości reagowania na różne, często nieprzewidywalne sytuacje. Być może wtedy nie byłoby żenujących i ośmieszających środowisko nauczycielskie doniesień mediów o kosztach na głowie „ciała pedagogicznego”.

W pełni zgadzam się z opinią W. Strykowskiego, że nie można sobie wyobrazić profesjonalnej działalności edukacyjnej nauczyciela bez kompetencji psychologiczno-pedagogicznych. Współczesny nauczyciel powinien wynieść z uczelni i systematycznie doskonalić kontekst teoretyczny do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciel musi posiadać wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także umiejętności wykorzystania tej wiedzy dla poznawania uczniów oraz organizowania procesu kształcenia i wychowania w szkole (Strykowski 2003).

W rozmowach i dyskusjach z rozpoczynającymi pracę nauczycielami, prowadzonych w czasie realizacji różnych form doskonalenia zawodowego niejednokrotnie wymieniane były obszary, z którymi mają oni największe problemy. Najczęściej wymieniano trudności związane z utrzymaniem dyscypliny w klasie, organizacją pracy uczniów, wzbudzaniem zainteresowań uczniów i pozytywnego nastawienia do nauki, planowaniem lekcji, przygotowaniem rozkładu materiału, wykorzystaniem pomocy dydaktycznych, efektywnym stosowaniem różnorodnych metod i technik nauczania. Jak widać, są to trudności, w pokonaniu których często potrzebny jest czas, jak również profesjonalne wsparcie, którego nie zawsze może udzielić młodemu nauczycielowi opiekun stażu.

### 3. Kompetencje nauczyciela kontraktowego wobec wymagań współczesnej szkoły

Trudno odczytać intencje autorów awansu, którzy młodym nauczycielom po uzyskaniu stopnia nauczyciela kontraktowego podarowali dwa lata przerwy. Jak rozumieć tę przerwę daną nauczycielom przez prawo oświatowe? Czy

jest to tzw. „przerwa w życiorysie” zawodowym? Być może w tym czasie ktoś pomyśli: Dam sobie spokój z awansem zawodowym. Przecież to nie jest konieczne. Zgodnie bowiem z obowiązującymi dziś przepisami, stopień nauczyciela kontraktowego jest wystarczającym poziomem jakim powinien legitymować się polski nauczyciel i nie ma konieczności ubiegania się o kolejne szczeble zawodowej kariery. Mamy prawo domyślać się, iż Ministerstwo Edukacji uznało, że nauczyciel posiadający ten stopień formalnie jest osobą w pełni przygotowaną do pracy w szkole, chociaż wymogi nadzoru pedagogicznego wobec współczesnego nauczyciela są bardziej rygorystyczne i odpowiadają raczej wymaganiom na stopień nauczyciela mianowanego. Dyrektor oczekuje dziś od nauczyciela takich umiejętności, jak:

1. Organizacja, w tym planowanie procesu lekcyjnego, a szczególnie poprawne merytorycznie i metodycznie prowadzenie zajęć, w oparciu o aktualnie obowiązujące podstawy programowe oraz właściwie zdiagnozowane potrzeby i możliwości uczniów.
2. Skuteczne utrzymywanie podczas zajęć dyscypliny i porządku w klasie oraz klimatu sprzyjającego efektywnej pracy na lekcji.
3. Dokonywanie ewaluacji i analizy osiągnięć uczniów oraz własnej pracy.
4. Współpraca ze środowiskiem uczniów oraz ich rodzicami/opiekunami.
5. Przestrzeganie i praktyczne stosowanie przepisów prawa oświatowego i wewnątrzszkolnego.

Wymienione umiejętności można nazwać poziomem wymagań koniecznych, oczekiwanych od nauczycieli w ramach spełniania obowiązków zawodowych.

Po dwóch latach przerwy od uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego rozpoczyna się staż na stopień nauczyciela mianowanego. Również w przypadku tego szczebla awansu wymagania są dość szerokie, lecz czasu mamy znacznie więcej. Wymagania dotyczące tego stopnia awansu mówią o umiejętności organizacji i doskonalenia warsztatu pracy, dokonywania ewaluacji własnych działań, umiejętności uwzględniania w pracy potrzeb rozwojowych uczniów oraz problematyki środowiska lokalnego i współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych, wykorzystywania w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej, rozwiązywania problemów przy zastosowaniu wiedzy z psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz ogólnych zagadnień z zakresu oświaty, umiejętnego posługiwania się przepisami dotyczącymi systemu oświaty i pomocy społecznej.

Konstruując prezentację dorobku zawodowego, nauczyciel kontraktowy powinien wykazać się przede wszystkim umiejętnością organizacji własnego warsztatu pracy, uczestnictwem w różnych formach doskonalenia zawodowego, podnoszeniem swoich umiejętności, dążeniem do budowania autorytetu wśród uczniów oraz umiejętnością analizowania i oceniania pracy własnej oraz osiągnięć uczniów. Wszystkie te działania powinny mieć charakter rzeczywistych dokonań, dotyczyć ciekawych, nowych form i technik pracy, projektów, interesujących materiałów dydaktycznych, a formy ewalu-

acji powinny być podsumowane, zinterpretowane, z wnioskami do realizacji. Niestety brak zrozumienia idei rozwoju zawodowego prowadzi często do nieprawidłowości i niepełnego spełnienia wymagań awansowych. Wielu bowiem nauczycieli, jak również dyrektorów traktuje podstawowe obowiązki nauczycielskie jako spełnienie wymagań na stopień awansu.

#### 4. Oczekiwania wobec nauczycieli dyplomowanych a rzeczywistość oświatowa w Polsce

W jeszcze większym stopniu problem ten ujawnia się w dokumentacji przygotowywanej przez nauczycieli ubiegających się o stopień nauczyciela dyplomowanego. Wymagania te obligują do wdrażania działań, których celem będzie podniesienie jakości pracy własnej oraz placówki, w której nauczyciel jest zatrudniony, wykorzystywania w pracy technologii informacyjno-komunikacyjnej, dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem oraz rozpoznawania i rozwiązywania problemów dotyczących życia szkolnego. Ponadto nauczyciel powinien wykazać się realizacją trzech spośród sześciu zadań, których celem jest również lepsza jakość edukacji. Może to być opracowanie i wdrożenie programu działań edukacyjnych lub wychowawczych, wykonywanie zadań doradcy metodycznego, egzaminatora lub eksperta, uzyskanie certyfikatu potwierdzającego zaawansowaną znajomość języka obcego (innego niż nauczany), współpraca z instytucjami lub też uzyskanie znaczących osiągnięć w pracy zawodowej. Jak zauważyłam, szczególnie często nauczyciele starają się spełnić wymaganie związane z opracowaniem i wdrożeniem programu działań edukacyjnych, np. zajęć pozalekcyjnych, koła językowego przygotowującego do konkursu czy olimpiady, czy też zajęć dodatkowych dla uczniów z problemami edukacyjnymi. Wątpliwości budzi szczególnie duża ilość tzw. autorskich programów nauczania, często nie mających uzasadnienia metodycznego ani merytorycznego i sprawiających wrażenie, jakby zostały skonstruowane wyłącznie na potrzeby awansu.

Jak można przeczytać w licznych opracowaniach i czasopismach edukacyjnych nauczyciel dyplomowany ma być osobą twórczą, innowatorem, jednostką aktywnie działającą w swoim środowisku, autorytetem zarówno dla uczniów, jak i współpracowników, mentorem, mistrzem, który dzieli się doświadczeniem i wiedzą z młodszymi, opracowuje projekty i dokumenty szkolne, ma wybitne zasługi i wyróżnienia. Jawi się więc przed nami nauczyciel wybitny! A jak jest w rzeczywistości? Sądząc po ilości wniosków i przeprowadzonych postępowań kwalifikacyjnych na stopień nauczyciela dyplomowanego polska oświata powinna mieć naprawdę rewelacyjne wyniki, mamy przecież tylu nauczycieli dyplomowanych! Jak możemy dowiedzieć się z materiałów opracowanych przez Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów: „System awansu zawodowego ma mało selekcyjny charakter, w ostatnich latach następuje szybki przyrost liczby nauczycieli dyplomowanych. W

roku szkolnym 2007/2008 nauczyciele dyplomowani stali się najliczniejszą grupą awansu (ok. 40% wszystkich etatów nauczycielskich)".

Można powiedzieć, że system awansu zawodowego nauczycieli zmienił swoją rolę. O ile w intencji nauczycielami dyplomowanymi mieli być tylko wyjątkowi nauczyciele, „najlepsi z najlepszych”, to obecnie awans do grupy najwyższej po przejściu odpowiedniej procedury stał się raczej normą niż wyjątkiem. W niedalekiej przyszłości nauczyciele dyplomowani będą prawdopodobnie stanowić ponad 50% nauczycieli. Czy stający do rozmowy kwalifikacyjnej nauczyciel z dziesięcioletnim stażem jest już ukształtowany zawodowo i z racji znaczącego dorobku i doświadczenia zawodowego jest przygotowany do pełnienia ról jakie wyznaczy mu tytuł nauczyciela dyplomowanego? Z pewnością jest duża grupa nauczycieli wybitnych, nietuzinkowych, twórczych, ale przeważająca większość przedstawicieli naszego zawodu doświadczeń zawodowych i kompetencji nabywa w czasie zdecydowanie dłuższym. I jeszcze jedno: czy twórcy obecnego systemu awansu pomyśleli o następnych – co najmniej dwudziestu – latach pracy nauczyciela? Zapewne duża rzesza nadal będzie poszerzać swoje horyzonty zawodowe. Niestety, nie wszyscy, bo już od kilku lat obserwuje się znaczne obniżenie udziału nauczycieli dyplomowanych w warsztatach i kursach doskonalących.

## 5. Nauczyciel – działacz czy dobry dydaktyk?

O obecny stan rzeczy można obwiniać i prawo oświatowe, bo wymagania są takie, jakie są, i zespoły ekspertów, bo może są zbyt pobłażliwe w ocenie dorobku nauczycieli, i kolejne polskie rządy, bo nauczyciele za mało zarabiają, a stopień nauczyciela dyplomowanego gwarantuje znaczącą podwyżkę, i może dyrektorów szkół, bo zbyt pobieżnie monitorują przebieg stażu. Zamiast szukać winnych, może warto podjąć jeszcze raz próbę dyskusji w środowisku oświatowym na temat drogi zawodowej nauczyciela? Może warto jeszcze raz postawić pytanie: jakiego nauczyciela potrzebuje polska szkoła: innowatora, działacza czy może dobrego rzemieślnika, który „zna się na fachu” i rzetelnie wykonuje swoje zadania?

Temat nie jest nowy i ma bogatą literaturę. Również w środowisku nauczycieli języków obcych. Czy obecne wymagania na poszczególne stopnie awansu rzeczywiście odpowiadają potrzebom polskiej oświaty? Czyż nie jest tak, że nauczyciel w czasie stażu przyjmuje na siebie tak dużo zadań, że do codziennej pracy dydaktycznej nie ma czasu rzetelnie się przygotować? Czy w natłoku ambitnych zadań i projektów jest czas na refleksję? Wielokrotnie miałam okazję przeglądać dokumentację na stopień nauczyciela dyplomowanego, z opisami realizacji licznych programów i projektów, wymian międzynarodowych, współpracy z instytucjami i organizacjami, lecz wśród tych godnych uznania działań brakowało najważniejszego, dokonań nauczyciela – dydaktyka. Ani twórcy, ani dobrego rzemieślnika.

A może hasło „nauczyciel-twórca”, to tylko slogan, pojawiający się przy różnych „oświatowych” okazjach? Słyszymy często o innowacjach, programach autorskich, kreatywności nauczycieli, lecz na ile – tak naprawdę – współczesna polska szkoła pozwala nauczycielom na kreatywność? W systemie zdominowanym przez pomiar dydaktyczny i egzaminy zewnętrzne nie jest łatwo być twórcą, bo ma się wokół dużo ograniczeń. Przede wszystkim należy konsekwentnie dążyć do wyznaczonego celu. Dziś sukces nauczyciela w największym stopniu gwarantują wyniki egzaminów. To matura, a niebawem egzamin gimnazjalny z języka obcego, potwierdzają naszą dydaktyczną skuteczność. Dobry nauczyciel, zdaniem większości uczniów i rodziców, to ten, który dobrze nauczy. Termin „nauczyciel-twórca” odnosić się więc powinien szczególnie do tego, na ile oryginalny i pełen pasji może być nauczyciel w klasie, na lekcjach języka obcego. Różnicowanie metod, technik i środków dydaktycznych zapobiega nudzie, podnosi atrakcyjność lekcji, podtrzymuje uczniowską motywację. Jeszcze większą wartość nasza kreatywność stanowi dla uczniów, jeśli widzą, że staramy się dla nich, że nam zależy, że nie „przerabiamy” podręcznika od strony do strony. Ostatnie zdanie można zadedykować właśnie nauczycielom dyplomowanym, aby pamiętali, że ich rozwój zawodowy się nie zakończył i nadal warto doskonalić swoje umiejętności i warsztat pracy, a także dbać o relacje z uczniami.

W polskim systemie szkolnym jest wiele niedoskonałości i można by sporo o nich mówić. Główni zainteresowani w większości przypadków nie mają wielu okazji, by pozytywnie wpływać na zmiany w prawie oświatowym. Dobrze, że w wyniku ostatnich dyskusji i sugestii środowiska oświatowego uproszczono sposób przygotowania dokumentacji awansowej. Dlatego warto nadal rozmawiać o udoskonaleniach i zmianach służących rozwojowi zawodowemu polskich nauczycieli, a tym samym jakościowym zmianom w polskiej szkole i lepszym wynikom uczniów.

## 6. W trosce o autentyczny rozwój zawodowy i wysoką jakość pracy nauczycieli

Swoje rozważania chciałabym zakończyć kilkoma propozycjami adresowanymi do osób, instytucji, środowisk edukacyjnych, którym zależy na jakości pracy nauczycieli języków, a tym samym nauczania języków obcych:

1. Staż na stopień nauczyciela kontraktowego należałoby przedłużyć, by rozpoczynający pracę w szkole absolwent uczelni wyższej mógł wykorzystać ten czas na skonfrontowanie wiedzy i umiejętności wyniesionych z uczelni, nabycie kompetencji niezbędnych do budowania pozytywnych relacji z uczniami, utrzymywania ładu i dyscypliny na lekcjach, a także koniecznych w pracy dydaktycznej umiejętności diagnozowania i planowania dydaktycznego.



2. Jeśli mówimy o rozwoju zawodowym nauczycieli języków, to nieocenioną pomocą są z pewnością dokumenty i materiały Rady Europy: *Europejskie Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* oraz *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków*. Uważam, że warto konsekwentnie korzystać z nich przy konstruowaniu programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz zachęcać szczególnie młodych stażem nauczycieli do samodzielnego uczenia się.
3. Jeśli wymagania dotyczące prowadzenia oraz omawiania zajęć traktować rzetelnie, to opiekunem stażu dla nauczyciela języka obcego powinien być również nauczyciel języka z doświadczeniem zawodowym. Niezrozumiałym jest brak odpowiednich uregulowań prawnych w tym zakresie w kolejnych zmianach wymienianego tu Rozporządzenia.
4. Należałoby podjąć dyskusję na temat spójności obecnych wymagań stawianych nauczycielom z oczekiwaniami współczesnej polskiej edukacji. Szczególnie przeanalizować moim zdaniem należy wymagania na stopień nauczyciela mianowanego oraz dyplomowanego. Czy zdobycie stopnia nauczyciela dyplomowanego ma być zwieńczeniem rozwoju zawodowego? Jakim nauczycielem ma być nauczyciel dyplomowany? W jakim stopniu awans jest odzwierciedleniem rozwoju zawodowego?

Jestem przekonana, że rozwój zawodowy może następować z pominięciem ścieżki awansu, jak również, że może być odwrotnie – z pominięciem działań służących rozwojowi. Jeśli do uzyskania awansu wystarczą działania powierzchowne, doraźne, to jednym ze sposobów reagowania na zbyt wiele różnych wymagań jest stwarzanie pozorów. Tu pomysłowość ludzka nie zna granic, ale najczęściej nie ma nic wspólnego z rzeczywistością jakością pracy szkoły. Gdyby w awansie bardziej wartościować praktykę dydaktyczną nauczyciela, skoncentrowaną na pracy z uczniami, włączając ekspertów do oceny pracy nauczyciela, przy jego warsztacie, wtedy ocena dokonań w czasie stażu byłaby pełniejsza. Drogi i ścieżki bywają proste i kręte, szerokie i wąskie, czasem wyboiste. Ścieżka rozwoju i awansu nauczyciela języka obcego nie musi być ani kręta, ani wyboista. Najważniejsze, aby mieć jasno wytyczone cele i nie stracić ich z oczu, gdy znajdziemy się na rozdrożu. A wątpliwości jest wiele.

## BIBLIOGRAFIA

- Grondas M. i Źmijski J. 2005. *Planowanie i dokumentowanie rozwoju zawodowego nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Pielachowski J. 2006. *Ocenianie dorobku zawodowego nauczyciela. Materiały edukacyjne. Szkolenie ekspertów ds. awansu zawodowego nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Strykowski W., Strykowska J. i Pielachowski J. 2003. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI2.

Herbst M. (red.). 2008. *Notatka o wynagrodzeniach nauczycielskich z 19 maja 2008 r.* (www.kprm.gov.pl).

Rozporządzenie MEN z 1 grudnia 2004 r (ze zm. z 1 grudnia 2007r. ) w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. Nr 260 poz. 2593 z 2004 r. oraz Dz. U. Nr 214, poz. 1580 z 2007 r.).

# Część V

NAUCZYCIEL JĘZYKA  
OBCEGO PODCZAS  
LEKCJI I ZAJĘĆ



*Szymon Wróbel*

*Polska Akademia Nauk, Warszawa*

*Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, UAM Kalisz*

---

## EDUKACJA BRYANTA, CZYLI PARADOKS EDUKACYJNY W KINIE

### Educating Bryant or the educational paradox in the cinema

The present text alludes to the main plot of Lewis Gilbert's film *Educating Rita* based on the play by Willy Russell that was inspired by the plot of G. B. Shaw's *Pygmalion*. The main plot evolves around an encounter of Rita, a young London hairdresser, a representative of the lower classes, who decides to change her life and round out her education enrolling in the Open University. Here she meets Frank Bryant (played by Michael Caine), an embittered lecturer who drowns his personal failures and burnout in alcohol. I think that the film shows the pedagogical relationship between the teacher and the pupil in the most convincing and refined way. The film becomes a sensual metaphor that, as in a lens, depicts a complex interplay of exchanges and interactions taking place at the teacher-student interface. I believe that the film is not only a perfect illustration of the education paradox, but it also captures its essence: the teacher initiates the process which, even if not turns against him in the end, gets out of control; the student, initially fighting for acceptance and gaining it, deserts his mentor and opens to the world which seems richer than the inner life of the teacher. Educating Rita is in fact educating Bryant, the process of discovering a difficult and elusive truth that the only thing the teacher can offer to his pupil is his love and genuine passion for what he is doing.

We współczesnych teoriach edukacyjnych panuje raczej zgoda co do celów nauczania. Ta zgoda jest podejrzana i raczej wynika z hegemonii kultury liberalnej niż autentycznego projektu edukacyjnego. Zgadza się zatem na to, że celem nauczania winno być wspieranie autonomii, refleksyjności, doj-

rzałości, wewnątrzsterowności i elastyczności dyspozycji behawioralnych dorastającego. Taki korpus cech stanowi składnik poprawności politycznej współczesnego świata oraz raczej nieredukowalną i trudną do zakwestionowania część czegoś, co miałbym ochotę nazwać wychowaniem liberalnym. Do tego zbioru celów wychowawczych dodaje się także nierzadko cnoty obywatelskie takie jak – tolerancja, odpowiedzialność, otwartość myślenia, wrażliwość na inność, demokratyczna (w przeciwieństwie do: autorytarna) struktura osobowości.

Jednym z celów edukacyjnych zdaje się być także wielojęzyczność rozumiana jako motywacja do przekraczania własnej partykularnej, monologicznej, jednojęzycznej perspektywy użytkownika języka nabytego na drodze pierwotnej akwizycji (socjalizacji). Wydaje się jednak, że zasadniczym problemem teorii edukacyjnych nie jest ustalenie celów, ale refleksja nad tym za pomocą jakich metod owe cele realizować. Te metody nie są oczywiste. W proponowanym tekście zastanowię się: (1) nad tym, czy wymieniony korpus cech jest rzeczywistą, a nie tylko pozorną cnotą współczesnego świata i czy stanowi rzeczywisty, a nie tylko symulowany ideał wychowawczy?; (2) jakiego rodzaju paradoksy edukacyjne wytwarza ideał wychowania liberalnego<sup>1</sup> i czy relacja między nauczycielem a uczniem nie jest bardziej złożona niż to by mógł sugerować jednowymiarowy model oddziaływań wychowawczych?; (3) wreszcie w kroku trzecim zastanowię się, jak owe paradoksy edukacyjne wpływają na społeczną percepcję roli nauczyciela balansującą między potępieniem a gloryfikacją, między wiarą w nadprzyrodzone moce edukacji i równie bezpardonową krytyką jej realiów. Być może jedyny element pewnej niekonwencjonalności mojego wystąpienia skrywa się w tym, że te trzy zasygnalizowane kroki będę chciał wykonać nie poprzez lekturę tekstów, ani tym bardziej demonstrację i analizę wyników badań, ale niejako bardziej swobodnie – poprzez aktywną interpretację pewnego nieco zapomnianego filmu fabularnego.

Swoją artykuł dokonujący się pod szyldem paradoksu i wielojęzyczności chciałbym zatem zacząć nieco anegdotycznie, od przypomnienia głównych wątków filmu Lewisa Gilberta zatytułowanego *Edukacja Rity* inspiro-

---

<sup>1</sup> Leo Strauss w słynnym już dziś tekście zatytułowanym *Wykształcenie liberalne i odpowiedzialność*, powiada, że „Liberalne wykształcenie jest drabiną, po której próbujemy się wspiąć od demokracji masowej ku temu, co demokracja oznaczała pierwotnie. Wykształcenie liberalne jest koniecznym wysiłkiem stworzenia arystokracji demokratycznego społeczeństwa masowego” (1998: 259). Strauss pragnie pisać pochwałę wychowania liberalnego pojętego jako wychowanie wolnych ludzi, wolnych od trosk życia codziennego, na tyle zamożnych, że zdolnych na stałe kontemplowanie tekstów Arystotelesa, Spinozy i Majmonidesa. Strauss pisze o wychowaniu liberalnym jako szczęściu nielicznych elit, które uczą nas reguł życia duchowego. Kiedy w tekście używam wyrażenia „wychowanie liberalne” mam na myśli coś znacznie skromniejszego – wychowanie do wolności, tolerancji, wielojęzyczności, poszanowania do inności etnicznej i kulturowej, a zatem wychowanie, które mogłoby sprostać wymaganiom wielokulturowej i pluralistycznej wizji porządku społeczeństwa liberalnego.

wanego sztuką Willy'ego Russella, która z kolei oparta jest na wątku z *Pigmaliona George'a Bernarda Shawa*.

Przypomnijmy główny wątek filmu. Rita (grana przez Julie Walters) jest młodą londyńską fryzjerką, pochodzącą ze społecznych nizin, osobą pełną pustej egzaltacji i najgorszych manier środowiskowych, posługującą się nie tyle językiem Jonathana Swifta, ile miejscowym slangiem: cockney'em. Mimo braku wykształcenia jest także osobą energiczną, bystrą i przenikliwą. Zmęczona swoim mało inspirującym środowiskiem, z mężem na czele, oraz przygnębiona swymi z góry zaprogramowanymi celami ograniczonymi do prokreacji, dziewczyna postanawia odmienić swoje życie i uzupełnić edukację. Trochę z kaprysu, a trochę z ignorancji zapisuje się na Otwarty Uniwersytet, gdzie spotyka profesora Franka Bryanta (granego przez Michaela Caine'a<sup>2</sup>), zgorzkniałego wykładowcę, którego sposobem na porażki w życiu osobistym i ogólne wypalenie jest codzienne opróżnianie kolejnych butelek brandy. Spotkanie Bryanta i Rity jest cudem, albowiem w zasadzie nie powinno nigdy do niego dojść. Oświecony wszelką wiedzą i znudzony pisaną podręcznikową mądrością profesor literatury oraz niewyedukowana, cudaczna, jaskrawa, spragniona niejasnej wiedzy literackiej Rita są dla siebie okazami inności. Są też dla siebie powodem wzajemnej ciekawości. Fryzjerka, która chce poznać poezję Whitmana musi być nie mniejszym kuriozum dla profesora, niż dla fryzjerki profesor trzymający za górą utworzoną z książek, chyba na wysokości grubego tomu Williama Blake'a, butelkę whisky, której etykieta jest dla niego bardziej pociągająca niż treść *Zaślubin nieba i piekła*.

Wspominam o tym filmie, albowiem w moim przekonaniu, oddaje on w sposób najbardziej przekonujący i wyrafinowany relację pedagogiczną łączącą nauczyciela z uczniem. Film staje się zmysłową metaforą, która jak w soczewce fotografuje złożoną grę wymian i interakcji dokonujących się na styku nauczyciel-uczeń. Rita fascynuje Bryanta, który stawia sobie za cel doprowadzenie do awansu społecznego rozwichrzonej fryzjerki. Ścisłej rzecz biorąc, Bryant początkowo w edukację Rity nie wierzy, grę z Ritą podejmuje tylko dlatego, że nie ma nic innego do roboty, a Rita jest dostatecznie zdeteminowana i obojętna na arogancję profesora, by wywalczyć zgodę na kolejne lekcje. Pierwszy jej esej pełen błędów stylistycznych, ortograficznych i interpunkcyjnych przekonuje jednak Bryanta o potencjale poznawczym

---

<sup>2</sup> Na marginesie warto dodać, że kiedy w 1983 roku, pięćdziesięcioletni wówczas Michael Caine zagrał rolę owego starzejącego się wykładowcy literatury angielskiej, stało się jasne, że oto kariera Caine'a wchodzi w zupełnie nową fazę. Fazę melancholijnej dojrzałości. Ekranowy bohater Caine'a nie był już wiecznie młodym, dziarskim zawadiaką, ale doświadczonym przez życie, cynicznym mężczyzną w średnim wieku, który wie o życiu wystarczająco dużo, aby być i być jak najmniej. Caine starając się wniknąć w sposób najbardziej wiarygodny w postać Bryanta po raz pierwszy w swojej karierze musiał drastycznie zmienić swój wygląd zewnętrzny, przybierając na wadze (czego ofiarą jest po dziś dzień) i zapuszczając gęstą brodę.

Rity, o zasadniczym rysie jej intelektu – autentycznej przenikliwości. Bryant zabiera się więc do edukowania Rity, w której odkrywa niezwykle wdzięczną i pilną studentkę. Wszystkowiedzący nauczyciel początkowo w pełni kontroluje relację pedagogiczną, traktuje Ritę jak materię do nowego ulepienia i – jak mu się naiwnie zdaje – całkowite panowanie nad materiałem jaki stanowi Rita daje mu kolosalną przewagę w grze wzajemnego się rozpoznawania. Proponuje jej kolejne lektury, widzi jak Rita nabiera wiedzy narracyjnej na temat właściwego tworzenia tekstów, jak kształtuje się jej gust i zmieniają przyzwyczajenia. Panowanie nad zewnętrznym materiałem, o czym zapomina Caine/Bryant nie oznacza jednak panowania nad sobą i swoim własnym życiem. To ostatnie biegnie żywiołowym i raczej nie edukacyjnym korytem.

Wykładowca, początkowo, nie zauważa, że on sam uczy się od dziewczyny więcej, niż ona od niego. W zamian zauważa coś osobliwego: edukacja Rity, która – jak mówię jest *de facto* autoedukacją samego Bryanta – zaczyna wywoływać efekt pozaintencjonalny, irytujący mistrza. Otóż Rita zyskując sąd smaku, gust, erudycję, zdolność mówienia językiem Shakespeare'a różniącym się jednak od slangu londyńskiego przedmieścia, traci w oczach Bryanta coś ważnego – traci spontaniczność, autentyczność, żywiołowość, a w rezultacie – w jego interpretacji – umysłową niezależność. Rita mówiąc wprost: staje się obrazem samego Franka Bryanta, obrazem, który jego samego już nie bawi. To obraz kultury, którą Bryant uznał za martwą. Dla nauczyciela to bardzo przykre doświadczenie zobaczyć, albo usłyszeć siebie samego w ustach, albo ciele kogoś innego. Wiem coś o tym, bo na egzaminach przytrafia mi się to, co roku. Student mówiący naszym językiem, mówiący naszymi frazami, cytujący nas z namietnością i głęboką wiarą w prawdziwość wygłaszanych przez nas zdań – to dla jednych okrutne doświadczenie – jedyna możliwość zmysłowego, empirycznego zobaczenia samego siebie, dla innych zaś – znam ich z imienia – powód do dumy i zadowolenia. Istnieją studenci, którzy potrafią cytować nawet charakterystyczną dla nauczyciela modulację głosu. Ponoć amerykańskich studentów znanego polskiego logika i matematyka – Alfreda Tarskiego, który w latach 1946-1983 nauczał na Uniwersytecie Kalifornijskim w Berkeley rozpoznać można było po charakterystycznych dla samego Tarskiego błędach fonetycznych jakie popełniał wystawiając się w języku angielskim, który poznał najpóźniej.

Wróćmy do Edukacji Rity. Im bardziej Rita przypomina samego Bryanta tym bardziej sam Bryant przypomina zaledwie i tylko karykaturę siebie. Nie kontroluje już relacji z Ritą, w pewnym sensie zakochuje się w niej tzn. uznaje ją za jedyny godny poznania obiekt, i jego dobre samopoczucie staje się funkcją jej obecności. Bryant zaczyna śledzić Ritę, staje się o nią zazdrosny, nie może pogodzić się z tym, że edukacja Rity stała się tak ekspansywna i weszła na taki poziom, że on sam przeistoczył się w pierwszy i teraz raczej odchodzący w zapomnienie element edukacyjnego domina. Rita, która na starcie wydawała mu się wprost nieznośna i byle jaka, ulepiona z kurzu, rudych włosów unoszących się nad salonem fryzjerskim oraz slangu londyń-



skiego przedmieścia teraz wydaje mu się niezbędna do dalszego trwania. Oto materiał oddziaływań pedagogicznych wyalienował się i uzyskał pełną autonomię i niezależność. Stał się podmiotem.

Być może dlatego właśnie, tj. na skutek tej świeżo zdobytej niezależności Bryant słysząc uładzone myśli fryzjerki, która teraz – po edukacji – z hermeneutyczną swobodą wypowiada się na temat dramatów Czechowa, przyglądając się jej nowym bardziej dekadentckim i mniej ekspresyjnym strojom, nowemu uczesaniu, a nawet odmienionym gestom jej ciała, preferencjom kulinarnym, formom spędzania wolnego czasu, zadaje pytanie: gdzie jest Rita-fryzjerka?, w rezultacie *de facto* pytając: czym jest edukacja? Czy jest ona tylko utratą swobody i autentyczności dla snobistycznego kręgu zainteresowań, które przewiane są tak samo intelektualną pustką, jak wieczory spędzane w pubie z rodziną i znajomymi, wtedy, gdy Rita była jeszcze fryzjerką i z mężem mogła się porozumieć w języku slangu, a za szczyt przyjemności uznawała wspólne rzucanie do tarczy lotkami? Frank Bryant pyta o istotę edukacji, o jej sens, kierunek i cenę. Nie może się pogodzić z utratą Rity, z utratą tej wersji Rity, którą sam odczarował zadając jej nowy czar edukacji.

To właśnie stanowi dla mnie największy paradoks edukacji, ale też jej istotę: nauczyciel inicjuje proces, który w końcu nawet, jeśli nie obraca się przeciwko niemu to wymyka się mu spod kontroli, uczeń zaś początkowo walcząc o uznanie nauczyciela, zyskując je, porzuca mistrza otwierając się na świat, który okazuje się bogatszy od życia wewnętrznego nauczyciela. Ta zawiła więc łącząca mistrza i ucznia, gdzie relacje wpływów zmieniają się wraz z dramatem wtajemniczenia, który byłby być może porównywalny tylko z dramatem stworzenia, odsyła do różnych tropów i intelektualnych lineazy. Można ją czytać jako współczesne wcielenie Platońskiego erosa poszukującego najwyższego piękna; można ją myśleć jako edukacyjne przekształcenie Heglowskiej dialektyki pana i niewolnika, gdzie sługa staje się panem swego pana zniewalając go swymi licznymi usługami; wreszcie można ją interpretować w kategoriach Freudowskiej ontogenezy, jako poszukiwanie przez adolescenta ojca (formy autorytetu), z którym mógłby się utożsamić, o dramacie Fausta nawet już nie wspominając. Te liczne konteksty interpretacyjne nie są jednak dla nas obecnie rozstrzygające: one jedynie demonstrują jak centralną pozycję zajmuje ów paradoks edukacyjny w naszej kulturze.

Na szczęście film nie porzuca nas – widzów w czarnej chwili rozczarowania Bryanta i jasnej chwili zaczarowania Rity. Owszem demoralizacja Bryanta, by nie rzec antyedukacja Bryanta postępuje w tempie edukacji Rity, tj. w zastraszającym tempie. Owszem destrukcja osobowości Bryanta jest ściśle skorelowana z czasem integrowania się osobowości Rity. Owszem, Bryant ulega nałogowi alkoholowemu coraz bardziej, a jego niesubordynacja i ostentacyjny wstręt do wszelkich rytuałów władzy skazują go na coraz bardziej dramatyczne i ostentacyjne demonstracje swego wypalenia. Obrażając władzę (dziekana) ponad miarę zostaje skazany na banicję z wilczym biletem wydalaającym go z kręgu cywilizacyjnego, w którym on już się nie

rozpoznaje. Bryant przestał się rozpoznawać w języku Shakespeare'a w tym samym momencie, w którym Rita zaczęła się nim sprawnie posługiwać.

Na szczęście nadzieję, jeśli nie ratunek przynosi edukacja Rity. Ta ostatnia okazuje się jednak czymś więcej niż tylko utratą spontaniczności, ta ostatnia okazuje się czymś więcej niż tylko nową bardziej oświeconą powierzchownością, okazuje się czymś więcej niż tylko chwilową modą na poezję Emily Dickinson. Dla Rity – w jej oświeconej wersji – język Shelleya, Keatsa, Browninga, Whitmana, Dickinson, Yeatsa i Stevensa nie stał się nowym ornamentem mającym status podobny do statusu nowej wstążki lub broszki z okresu Rity-fryzjerki. W kluczowej scenie filmu Rita wyjaśnia Bryantowi, że dzięki językowi Shelleya, Keatsa, Browninga, Whitmana, Dickinson, Yeatsa i Stevensa oraz nade wszystko dzięki niemu, dzięki pośrednictwu samego Bryanta, dzięki jego autentycznej miłości do literatury i słowa pisanego, która nie utopiła się w kolejnych litrach brandy, Rita stała się właściwą wersją siebie. To dzięki tym językom i pośrednictwu Braynta Rita się odnalazła i stała się właśnie sobą, poczuła się wreszcie u siebie. Praca Braynta nie poszła więc na marne – stworzyła Ritę i ofiarowała samemu Brayntowi nową wiarę, nowy zapal, nową radość. Stała się figurą jedynej pedagogicznej nadziei.

Widz wie, a raczej domyśla się, że Caine/Braynt wyjeżdżając do Australii, gdzie dostał od życia drugą szansę roztrwoni ją tak samo jak pierwszą, alkohol z pewnością wygra bitwę z poezją Whitmana, ale widz wie także, że obecność Rity, fakt edukacji Rity, będzie dla Caine/Braynta sporą ulgą i jeszcze większym zadośćuczynieniem, będzie dla niego podporą w najbardziej trudnych i czarnych chwilach dającą mu poczucie, że w jego życiu wydarzyło się coś dobrego.

Co więc podlega procesowi uczenia? Czego Rita uczy się od Braynta i czego Braynt uczy się od Rity? Pytanie pierwsze wydaje się być pozornie łatwiejsze. Rita uwewnętrznia kulturę, którą reprezentuje w jej oczach Braynt, uwewnętrznia jego wyrafinowane słowotwórstwo i złożoną technologię pisania, dzięki niemu staje się w pełni refleksyjną osobą. Otóż Braynt, który w momencie poznania Rity przypominał martwą skamielinę kulturową unoszącą się w martwych wodach pozbawionych odpływu, dzięki Ricie ożywa, zaczyna rozumieć, że podstawowy obowiązek moralny człowieka sprowadza się do stałej i nieskończonej walki o odzyskanie szacunku dla siebie. Szacunku, którego już od dawna w sobie nie mógł odnaleźć. Umówmy się, że rola ofiary w tej walce nie pomaga. To właśnie niespotykana determinacja Rity w walce o siebie uświadamia Brayntowi, że być może uwięziony w ciasnych rytuałach uniwersyteckich zbyt szybko się poddał i uznał za martwego.

Jak powiadam, przypominam o tym filmie zawsze z tą samą radością, zawsze z tym samym sentymentem, a dzień w którym jakiś program telewizyjny powtarza jego emisję jest dla mnie wielkim duchowym świętem. W zasadzie w tym filmie jest wszystko, co mógłbym i chciałbym powiedzieć o edukacji. Pedagodzy konserwatywni, pedagodzy wartości, pedagodzy wierni dyrektywnym programom edukacyjnym mają prawo się na mnie oburzyć, że w

relacji pijaka i banalnej fryzjerki dopatruje się prototypu najbardziej szczęśliwej i udanej relacji pedagogicznej. Z pewnością znalazłyby się powody, aby pokazywać na zajęciach *Edukację Rity* jako przestrożę, jako przykład tego, co nie powinno się przytrafić nauczycielowi. Być może byłoby lepiej dla samego Bryanta, gdyby nigdy nie musiał nauczać i mógł znośnie wieść swój żywot jako krytyk literacki lub pisarz w samotności. Myślę jednak, że brak Rity wywołałby w jego życiu taki sam trudny do zrekompensowania brak, jak brak Bryanta we wspinającej się na szczyty literackiej doskonałości Ricie.

Edukacja Rity to w istocie edukacja Bryanta, to edukacja trudnej do zdobycia, a potem jeszcze trudniejszej do utrzymania świadomości, że jedyną wartością jaką możemy ofiarować uczącemu się jest miłość i nasza autentyczna pasja do tego, co robimy. Rita przypominała Bryantowi o jego miłości i wzbudziła ją na nowo, sama stając się jej częścią. Bryant wzbudził natomiast w Ricie język, który był niezbędny do opracowania tej namiętności, dał jej dyscyplinę intelektualną, bez której owa namiętność skazana by była na pustą egzaltację. Bez tej pasji, nauka gramatyki, opanowanie stylu, lekcje dykcji, ogniskowanie zainteresowań na wielkiej literaturze, obrona kanonu, ćwiczenia w twórczym pisaniu są zdarzeniami, które owszem mogą zaszcześcić w Ricie element kultury i poprawności językowej, nie mogą jednak tego elementu przekształcić w niezbywalną część osobowości Rity. Z drugiej strony bez tej dyscypliny, bez gramatyki, ćwiczeń stylistycznych i monotonnego czasem męczącego dialogu z kanonem namiętność byłaby ślepą energią kierująca się z impetem do przodu. Dlatego Rita i Bryant są sobie niezbędni i ich edukacja jest wzajemna, jest pełną wzajemnością, czerpią z siebie obficie dla pogłębiania swego człowieczeństwa.

Wielki krytyk edukacji masowej i obrońca kanonu – Harold Bloom bardzo słusznie pisze w tym temacie i jakby na zamówienie Franka Bryanta: „Wszystkim, co może nam dać Kanon Zachodu, jest umiejętność czynienia własnego użytku z naszej samotności, tej samotności, której ostatecznym kształtem jest konfrontacja z własną śmiertelnością” (2003: 184). To oczywiste, że Kanon Zachodu, a zatem edukacja do tego, co w tej kulturze najlepsze na pewno nie jest programem zbawienia społecznego. Jeśli jednak nie jest programem zbawienia społecznego, jeśli nie da się wchłonąć przez dyrektywy ministerialne i najbardziej wyrafinowane programy nauczania, jeśli nie da się zastąpić wyćwiczonymi metodami dydaktycznymi to pozostaje jedynie heroizm jednostki, heroizm Bryanta konfrontującego swoją własną narastającą samotność, samotność wykładowcy literatury angielskiej z samotnością banalnej fryzjerki wchłaniającej wiedzę na temat tej literatury niczym program zbawienia indywidualnego.

W tym sensie Bryant być może jest wyrazicielem tzw. pedagogiki nie-dyrektywnej, która *explicite* odwołuje się do uznania osoby za w pełni odpowiedzialną za samą siebie, by na tej bazie spontanicznie wchodzić z nią w komunikację i usuwać niesprzyjające rozwojowi i uczeniu się bariery, nawet jeśli są to bariery naznaczone instytucjonalnie (Śliwierski 2001: 132f.). Frank

Bryant odrzuca kategorię intencjonalnego nauczania, albowiem twierdzi, że: (a) wszystko, czego można kogoś nauczyć, jest relatywnie bez znaczenia i ma mały lub żaden wpływ na zachowanie się uczącego; (b) wpływ na zachowania mają te treści uczenia się czy wartości, które zostały samodzielnie odkryte, przyswojone i wreszcie odczute; (c) tak odkryte treści uczenia się lub wartości nie mogą być przekazane w sposób arbitralny poprzez podział ról na nauczyciela i ucznia; (d) kiedy ludzie chcą się czegoś nauczyć, to muszą wejść ze sobą w głębsze autentyczne interakcje dokonujące się niejako poza rolami społecznymi, poza relacjami władzy.

Wbrew tym deklaracjom to jednak Bryant zachęcił Ritę do odwagi poznawania tego, co nie mieściło się w jej dotychczasowej linii życia i uformował ją bardziej niż mąż, ojciec, matka i grupa odniesienia, która rozstrzygnęła o jej pierwotnej socjalizacji. Edukacja Rity dokonała się w dojrzałym wieku Rity, była konsekwencją jej własnego wyboru, dokonała się wbrew socjalizacji pierwotnej, ale nie dokonała się automatycznie, wymagała kogoś takiego jak Frank Bryant – demona w ludzkiej postaci, który rozstrzyga o naszej przyszłej tożsamości. Mam nadzieję, że wszyscy siedzący na tej Sali mieli szczęście spotkać na swej drodze kogoś takiego jak Frank Bryant – niezbędnego do tego, aby przebyć ze spełnieniem własną ścieżkę edukacyjną.

Krytycy niedyrektywnego podejścia do wychowania zwracają uwagę na to, że tylko pozornie eliminuje ono problem teleologicznego określenia jego istoty, gdyż w rzeczywistości koncepcja ta ma także ukryte założenia wartościujące. To, czym bowiem muszą się między sobą różnić owe dyrektywne i niedyrektywne podejścia do wychowania, to właśnie skrywane przesłanki wartościujące, w świetle których jedno z nich musi być lepsze lub gorsze. Koncepcja niedyrektywna w wychowaniu byłaby tylko wówczas neutralna aksjologicznie, gdyby zakładała, że wychowawca powinien akceptować każdą dyspozycję i każde zachowanie przejawiane przez wychowanka. Jest jednak dostatecznie dużo racji, dla których taka interpretacja byłaby niemożliwa do przyjęcia. Nie jest zatem istotne to, czy kogoś należy nauczać dyrektywnie, czy niedyrektywnie, ale to dla jakich celów i na jakich warunkach zamierzamy to czynić. Nie można zaniechać celowego i świadomego oddziaływania na podmiot edukacyjny, ufając jedynie w jego możliwości samorozwojowe. To wszystko prawda, to bardzo uzasadniona krytyka takiej wolnościowej strategii wychowawczej.

Pytam zatem czy w świadomości pedagogicznej Franka Bryanta nie czai się aż nazbyt oczywista sprzeczność, która byłaby zapewne innym imieniem hipokryzji? Jak można równocześnie twierdzić, że Rita jest owocem swojej wolności i woli nadania swemu życiu niebanalnej postaci, oraz w tej samej chwili czuć się kreatorem owej Rity, który niemalże z boskiej perspektywy i wbrew naturalistycznie zorientowanym teoriom socjalizacji, czyli wbrew prawom przyrody, przełamuje piętno oddziaływań społecznych, przekleństwo *habitus* i przyczynowości, i przekierowuje rozwój indywidualny w stronę refleksyjnej dojrzałości? Czy edukacja Rity jest boską kreacją Franka Bryanta, czy też wynikiem woli stworzenia siebie na nowo, woli samej Rity?

I czy w tym sensie Frank Bryant pretenduje do miana antypedagoga *avant la lettre*, czy też raczej aspirować może do zaledwie i tylko do roli pedagogicznego szarlatana najniższych lotów?

Myślę, że profesor Frank Bryant jest w pełni świadom krytyki i ograniczeń tkwiących w pedagogice niedyrektywnej, tak jak jest w pełni świadom swoich własnych ograniczeń. Bryant otwarcie mówi o swoich arbitralnych wyborach estetycznych, etycznych i egzystencjalnych i nie jest tak bezbrzeżnie naiwny by wierzyć w ostateczne umocowanie swoich wyborów lub ich aksjologiczną neutralność, wprost przeciwnie ten element arbitralności jest przez niego podkreślany i demaskowany na każdym kroku, tak jak na każdym kroku i przy każdej okazji demaskowane są przez niego akademickie beztalencja usankcjonowane jednak instytucjonalnie. Element niedyrektywności w nauczaniu Bryanta zawiera się w śledzeniu – jakby z pewnością powiedział Jacques Lacan – zwrotu pragnienia podmiotu edukacyjnego i dostarczaniu mu nowych wskazówek orientacyjnych oraz pobudek motywacyjnych. Edukacja Rity to edukacja pragnienia, którego podstawowym obiektem staje się wiedza. Edukacja Bryanta to edukacja podmiotu pretendującego do miana podmiotu wiedzy, który na nowo poszukuje swego roztrwonionego na ścieżce życia pragnienia.

Czy nauczyciel języka obcego, dowolny nauczyciel, może zrobić coś więcej niż profesor Frank Bryant zrobił dla Rity, tzn. pokazać, że dzięki językowi Shelleya, Keatsa, Browninga, Whitmana, Dickinson, Yeatsa i Stevensa, tak samo jak dzięki językowi matematyki, fizyki i chemii, a także dzięki językowi angielskiemu, hiszpańskiemu czy niemieckiemu możemy być bardziej sobą i właściwa wiedza nigdy nie jest ciałem obcym w naszym umyśle, ale najlepszym elementem naszego *Ja*? Nie sądzę. W istocie uważam, że doprowadzenie do harmonii wiedzy i osobowości wychowanka jest szczytem możliwych osiągnięć pedagogicznych, i tak jak aksjomatem medycyny jest (winno być) – po pierwsze nie szkodzić, tak aksjomatem edukacji winno być (jest) – po pierwsze nie zniechęcać, co oznacza uczynić z wiedzy przedmiot pragnienia i stale to pragnienie wzmacniać, nawet jeśli w nas – nauczycielach pragnienie zamiera i jedyne czego pragniemy to transmisja i egzekucja tego, co kiedyś uznaliśmy za wiedzę.

## BIBLIOGRAFIA

- Bloom, H. 2003. „Podzwonne dla kanonu”. (tłum. Marcin Szuster). *Literatura na Świecie* 9-10. 184.
- Strauss, L. 1998. *Sokratejskie pytania*. (tłum. P. Maciejko). Warszawa: Wydawnictwo WAM.
- Śliwerski, B. 2001. „Pedagogika niedyrektywna”. *Edukacja i Dialog* 9-10. 132-133.



*Mirostaw Pawlak*

*Zakład Filologii Angielskiej, UAM Kalisz*

---

ROLA NAUCZYCIELA  
W KSZTAŁTOWANIU PROCESÓW  
INTERAKCYJNYCH PODCZAS  
LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

The role of the teacher in shaping interactive processes  
in the foreign language classroom

Despite the fact that emphasis is currently placed on learner contributions to the process of second language acquisition, as evidenced by research into individual characteristics, the weight given to needs-analysis or the importance of learner autonomy, it is undeniable that the teacher plays a crucial role in shaping classroom interaction, thus being responsible for making the educational setting an acquisition-rich or acquisition-poor environment. The aim of the paper is to examine such aspects of classroom interaction as turn-taking and discourse structure, question types, negotiation of form and meaning, communication strategies, the use of the mother tongue, different ways of grouping students, the relationship between meaning-focused and form-focused instruction, and the provision of corrective feedback, as well as to demonstrate how decisions made by the teacher in these areas can contribute to the development of learners' communicative competence. The paper closes with a proposal of an optimal model of classroom interaction in the Polish educational context, and guidelines for the directions and methodology of future research on classroom discourse.

## 1. Wstęp

Sprzeczne wyniki zakrojonych na szeroką skalę projektów badawczych przeprowadzonych w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku, mających na celu wykazanie wyższości określonych metod nauczania jasno pokazały, że efektywność nauki języka obcego jest uzależniona nie

tylko od używanych technik i środków dydaktycznych, ale także, a może przede wszystkim, od charakteru procesów interakcyjnych podczas lekcji (patrz Ellis 1990, 2008). To z kolei stanowiło impuls do prowadzenia badań ogniskujących się na różnych aspektach dyskursu w klasie językowej, które udowodniły, że są one kształtowane zarówno przez nauczyciela, jak i samych uczących się, a sukces lekcji zależy w takim samym stopniu od przygotowania tych pierwszych, jak i zaangażowania tych drugich. W połączeniu z bardziej ogólną tendencją do ukierunkowania procesu nauczania na osobę ucznia, uwzględnienia jego potrzeb, preferencji i cech indywidualnych, oznaczało to przesunięcie punktu ciężkości ze stosowanych przez nauczyciela technik, metod czy materiałów na działania podejmowane przez uczących się jako te, które odgrywają zasadniczą rolę w przyswajaniu języka obcego<sup>1</sup>. Podejście takie znajduje swoje odzwierciedlenie zarówno w kierunkach prowadzonych badań empirycznych, które w dużym stopniu koncentrują się na problemie różnic indywidualnych, strategii i autonomii, jak również w poradnikach metodycznych, których autorzy podkreślają wagę uwzględniania potrzeb uczniów, stwarzania im możliwości wykazywania inicjatywy oraz położenia nacisku na samodzielne odkrywanie i wykorzystywanie wiedzy językowej.

Choć uwzględnienie perspektywy uczących się ma ogromne znaczenie, między innymi dlatego, że ich motywacja, przygotowanie, zaangażowanie czy stosowane przez nich strategie mają często decydujący wpływ na przebieg lekcji i skuteczność działań podejmowanych przez nauczycieli, trudno się nie zgodzić, że to właśnie nauczyciel ma ogromne możliwości kształtowania procesów interakcyjnych w taki sposób, aby zoptymalizować naukę języka. Celem niniejszego artykułu jest zilustrowanie, w jaki sposób decyzje podejmowane przez nauczyciela w odniesieniu do różnych aspektów dyskursu w klasie mogą się przyczynić do stworzenia warunków sprzyjających pełniejszemu rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej. W pierwszej jego części zaprezentowane zostaną teoretyczne uzasadnienia roli interakcji w przyswajaniu języka obcego, a następnie w centrum zainteresowania znajdą się takie czynniki determinujące przydatność procesów interakcyjnych jak mechanizmy tworzenia wypowiedzi i struktura dyskursu, rodzaj zadawanych pytań, możliwości negocjowania znaczenia i formy, stosowanie strategii komunikacyjnych, używanie języka ojczystego, sposoby organizacji dyskursu, planowanie zadań komunikacyjnych, relacje między naciskiem na formę językową i przekazywanie treści oraz korekta popełnianych błędów. W każdym przypadku zostaną krótko omówione istniejące możliwości oraz wyeksponowane takie rozwiązania, które mają szansę być najbardziej skuteczne. Rozważania te stanowią będą podstawę do zaproponowania optymalne-

---

<sup>1</sup> Pojęcia *uczenie się* i *przyswajanie języka* są w niniejszym artykule używane zamiennie i odnoszą się do procesu opanowywania zarówno świadomej (eksplicytnej), jak i nieświadomej (implicitnej) wiedzy językowej.



go modelu interakcji w klasie językowej w polskim kontekście edukacyjnym oraz przedstawienia garści wskazówek dotyczących prowadzenia dalszych badań empirycznych.

## 2. Teoretyczne i empiryczne uzasadnienia roli interakcji w nauce języka obcego

W rozważaniach dotyczących procesu przyswajania języka można wyróżnić dwie kontrastujące ze sobą perspektywy, z których pierwsza, ściśle powiązana z teorią natywistyczną, podkreśla rolę wrodzonych mechanizmów, takich jak na przykład gramatyka uniwersalna (White 2003), a druga eksponuje rolę czynników środowiskowych, takich jak interakcje, w których biorą udział uczący się (por. Brown 2000; Gass 2003). W tym pierwszym przypadku, niezależnie od tego, czy specjaliści postulują całkowitą czy częściową dostępność zasad i parametrów, interwencja dydaktyczna odgrywa jedynie marginalną rolę, jako że przyczynia się ona tylko do powierzchownych, krótkotrwałych zmian w produkcji językowej, ale nie przekłada się na trwałą restrukturyzację nieświadomej wiedzy językowej (Schwartz 1993). Sytuacja wygląda zupełnie inaczej, jeśli przyjmiemy, że to środowisko, w którym odbywa się nauka języka obcego determinuje jej sukces, nawet jeśli czynniki wrodzone, abstrahując od tego, w jaki sposób będą one zdefiniowane, również odgrywają pewną rolę, a to dlatego, że efektywność tego procesu jest w pewnym przynajmniej zakresie uzależniona od działań podejmowanych przez uczniów i nauczycieli. W oczywisty sposób, to właśnie taka interpretacja stanowi logiczny punkt odniesienia dla teoretyków, badaczy czy metodyków poszukujących bardziej skutecznych sposobów uczenia się i nauczania języków obcych, a co za tym idzie, jest podstawą do dyskusji na temat roli nauczyciela w kształtowaniu dyskursu klasowego.

Według Gass (2003), w nauce języka obcego niezbędne są trzy elementy, tj. (1) kontakt z odpowiedniej jakości danymi językowymi w formie ustnej lub pisemnej, które ilustrują normy poprawności i akceptowalności w języku docelowym (ang. *positive evidence*), (2) informacje na temat tego, co jest niepoprawne i dlatego niemożliwe do zaakceptowania w tym języku, które mogą przyjąć formę objaśnień gramatycznych bądź też mniej lub bardziej bezpośredniej korekty popełnianych błędów (ang. *negative evidence*), oraz (3) produkcja językowa, która umożliwia nie tylko semantyczne, ale także syntaktyczne przetwarzanie danych językowych. Ponieważ wszystkie te trzy elementy są obecne praktycznie podczas każdej lekcji a ich charakter, a co za tym idzie, jakość i przydatność, są w dużej mierze funkcją procesów interakcyjnych w klasie, od wielu już lat procesy te są przedmiotem zainteresowania językoznawców stosowanych. Jak już wspomniano powyżej, jednym z pierwszych impulsów do zwrócenia uwagi na to, co dzieje się podczas lekcji języka obcego był fakt, że zakrojone na szeroką skalę badania porównujące

skuteczność metod nauczania (np. Smith 1970) nie przyniosły jednoznacznych odpowiedzi, między innymi dlatego, że nie przywiązywały dostatecznej wagi do przebiegu zajęć. Ważną rolę odegrały również badania dotyczące cech języka kierowanego do dzieci przez opiekunów (ang. *child-directed speech*), sposobu, w jaki rodzimi użytkownicy języka porozumiewają się z osobami uczącymi się (ang. *foreigner talk*), a także modyfikacji, jakich dokonują nauczyciele, zwracając się do swoich uczniów, które skutkują występowaniem swoistego rejestru zawodowego, często określanego mianem *mowy nauczyciela* (ang. *teacher talk*) (patrz Majer 2003; Ellis 2008). Z czasem zaczęły się też pojawiać projekty badawcze koncentrujące się na różnych aspektach dyskursu klasowego, które z początku dotyczyły zajęć prowadzonych w języku ojczystym (np. Sinclair i Coulthard 1975; Sinclair i Brazil 1982), a następnie lekcji języka obcego (np. Kramsch 1985; van Lier 1988), ogniskując się przede wszystkim na różnicach pomiędzy interakcją w klasie a zwykłą rozmową. Wynikające z tych badań wnioski z jednej strony przyczyniły się do pojawienia się wczesnych realizacji podejścia komunikacyjnego, które kładły nacisk na upodobnienie dyskursu pedagogicznego do tego w warunkach naturalnych (por. Majer 2009), a z drugiej skutkowały włączeniem obserwacji lekcji do programów kształcenia nauczycieli i sprawiły, że procesy zachodzące w klasie językowej znalazły się w centrum zainteresowania specjalistów (por. Allwright 1984).

Jedną z podstawowych kwestii, która intrygowała teoretyków i badaczy było to, jaki charakter powinien mieć dyskurs edukacyjny, aby interwencja dydaktyczna mogła przynieść jak najlepsze efekty, przy czym kluczowe znaczenie miało tutaj to, czy, w jakim zakresie i w jaki sposób uczący się powinni aktywnie uczestniczyć w interakcjach w języku docelowym. I tak, w teorii monitora, którą zaproponował Krashen (1982, 1985), warunkiem koniecznym, ale też wystarczającym do przyswojenia języka, jest dostępność danych językowych, które zawierają struktury przekraczające nieznacznie poziom zaawansowania uczących się (ang. *comprehensible input*). Innymi słowy, Krashen był zdania, że rozwój systemu językowego odbywa się głównie poprzez rozumienie wypowiedzi, które wymaga pewnego wysiłku ze strony uczniów, a produkcja językowa jest rezultatem tego procesu, a nie jego przyczyną. Z upływem czasu zaczęły się jednak pojawiać badania, których wyniki wykazały związek pomiędzy interakcją a przyswajaniem języka (np. Hatch 1978a; Long 1983; Seliger 1983) i coraz silniejsze stawało się przekonanie, że efekty lekcji są w dużej mierze determinowane przez charakter dyskursu edukacyjnego, w tym możliwości jego kształtowania przez uczących się, choćby poprzez aktywny udział w przekazywaniu czy negocjowaniu znaczeń (Allwright i Bailey 1991). Obecnie rola produkcji czy też interakcji w skutecznej nauce języka obcego nie budzi już większych wątpliwości, a teoretycy i badacze, tak jak na przykład Skehan (1998) czy Ellis (2005) twierdzą, że przyczynia się ona do poprawy jakości danych językowych, umożliwia syntaktyczne (tj. gramatyczne) a nie jedynie semantyczne (tj. oparte o znaczenie,

kontekst i już posiadaną wiedzę) przetwarzanie wypowiedzi, pozwala na testowanie hipotez dotyczących funkcjonowania języka docelowego, stymuluje automatyzację wiedzy językowej, stwarza możliwości rozwijania umiejętności dyskursywnych (np. rozpoczynania i kończenia rozmowy), daje uczniom szansę wyboru preferowanego tematu rozmowy oraz powoduje, że własna produkcja językowa może się stać impulsem do modyfikacji systemu języka pośredniego (ang. *auto-input hypothesis*; patrz Schmidt i Frota 1986).

Zaproponowano również kilka ważnych hipotez i teorii, w których produkcja językowa bądź też interakcja stanowi podstawowy mechanizm stymulujący przyswajanie języka i które podejmują próbę określenia warunków, jakie powinny być spełnione, aby mogła ona być jak najbardziej efektywna. Pierwszą z nich jest wczesna wersja *hipotezy interakcyjnej* (ang. *interaction hypothesis*), w której Long (1983) zwrócił uwagę na rolę negocjacji znaczeń i modyfikacji interakcyjnych w ułatwianiu zrozumienia materiału językowego, odrzucając w ten sposób twierdzenie Krashena (1982), jakoby produkcja językowa nie odgrywała większej roli. Jej istotnym uzupełnieniem była *hipoteza produkcji językowej* (ang. *output hypothesis*), zaproponowana przez Swain (1985, 1995) w wyniku badań nad programami immersyjnymi w Kanadzie, gdzie podkreślono, że opanowanie na odpowiednim poziomie języka docelowego wymaga, aby tworzone przez uczących się wypowiedzi były nie tylko zrozumiałe, ale także poprawne, logiczne i stosowne w określonej sytuacji. Przełomowe znaczenie dla podkreślenia roli interakcji miała również *hipoteza świadomego spostrzegania* (ang. *noticing hypothesis*), w której Schmidt (1990, 2001) zakwestionował efektywność nieświadomego uczenia się, twierdząc, że przyswojenie języka obcego wymaga zwrócenia uwagi na określone formy, tak aby uczący się mógł porównać zamierzone lub już wyartykułowane wypowiedzi z ich poprawnymi odpowiednikami i w ten sposób dostrzec luki w swojej wiedzy językowej (ang. *notice the gap*). To z kolei przyczyniło się do powstania *zmodyfikowanej wersji hipotezy interakcyjnej* (Long 1996), która wciąż podkreślała rolę negocjacji znaczeń w segmentacji materiału językowego, co ułatwia zrozumienie, ale też wskazywała na jej bezpośredni wpływ na rozwój języka pośredniego przez dostarczanie informacji zwrotnej na temat poprawności czy akceptowalności wypowiedzi i stymulowanie ich modyfikacji, tak, aby były one zgodne z normami języka docelowego. Interakcja jest również postrzegana jako kluczowy mechanizm w przyswajaniu języka obcego przez zwolenników *teorii socjokulturowej* (ang. *sociocultural theory*), szczególnie w sytuacji, gdy odbywa się ona w tzw. *strefie najbliższego rozwoju* (ang. *zone of proximal development*), umożliwiając mniej zaawansowanym użytkownikom języka konstruowanie wypowiedzi z pomocą bardziej zaawansowanych rozmówców (Lantolf 2006). W ostatnich latach zaproponowano także wyjaśnienia roli interakcji, które stanowią próbę połączenia założeń teorii psycholingwistycznych i społecznych, tak jak to robi Swain (2000, 2005), wskazując na możliwości współtworzenia wiedzy językowej podczas wykonywania zadań stymulujących dialog dotyczący zasad funkcjonowania języka (ang.

*collaborative dialogue*). Niezwykle ciekawa jest także propozycja Nizegorodcew (2007), aby wyjaśnić rolę interakcji w klasie językowej w świetle teorii relewancji, jako że umiejętne prowadzenie dyskursu edukacyjnego przez nauczyciela sprawia, że uwaga uczących się jest na przemian skupiana na treści lub formie bądź też języku pierwszym lub docelowym, a dane językowe, które są niezbędne do przyswojenia języka obcego stają się dla nich optymalnie relewantne.

Jak pokazują zaprezentowane powyżej modele teoretyczne, istnieją poważne przesłanki, aby uważać produkcję językową, a co za tym idzie interakcję podczas lekcji języka obcego, za jeden z kluczowych czynników warunkujących skuteczne jego przyswojenie, przy czym na uwagę zasługuje to, że podobne stanowisko w tym względzie zajmują przedstawiciele tradycji psycholingwistycznej i socjolingwistycznej, opartych przecież na tak odmiennych założeniach (patrz Nizegorodcew 2009). Co więcej, rezultaty przeprowadzonych na ich podstawie badań empirycznych dotyczących przyswajania określonych form języka wyraźnie pokazują, że różnego rodzaju modyfikacje interakcyjne, głównie te prowadzące do korekty błędów, mają pozytywny wpływ na opanowanie tych form nie tylko jako wiedzy eksplicytnej (tj. świadomej), ale też implicytnej (tj. nieświadomej) (Mackey 2007; Ellis 2007, 2009). Tym niemniej, Mackey i Gass (2006) podkreślają konieczność opracowania spójnego modelu, który wyjaśniałby rolę produkcji i interakcji w nauce języka, uwzględniającego nie tylko omówione modele, ale też najnowsze spojrzenia na rolę recepcji, takie jak na przykład teoria przetwarzania danych językowych (ang. *input processing theory*) van Patten (1996, 2002).

### 3. Kształtowanie wybranych aspektów interakcji w klasie językowej

Mimo że uczniowie są bez wątplenia współtwórcami dyskursu w klasie językowej, a ich przekonania, postawy i motywacje oraz ściśle z nimi powiązana dynamika grupy w dużej mierze determinują to, czy dana lekcja okazuje się sukcesem czy też porażką, to charakter procesów interakcyjnych, a co za tym idzie, stopień w jakim ułatwiają one przyswajanie języka zależy w dużej mierze do nauczyciela. W tym miejscu nasuwa się jednak pytanie, w jaki sposób procesy te powinny być ukształtowane, aby sztuczna jak by nie było sytuacja, jaką jest lekcja języka obcego, stwarzała optymalne warunki do rozwijania kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako znajomość elementów systemu językowego, umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji i norm kulturowych, zdolność tworzenia logicznych i spójnych tekstów oraz kompetencja strategiczna pozwalająca przezwyciężyć problemy z przekazaniem zamierzonych treści, a także umiejętność wykorzystania tego rodzaju wiedzy w spontanicznej komunikacji (por. Canale 1983). Jedną z możliwości, która jest propagowana przez niektórych zwolenników podejścia komunikacyjnego (Krashen 1985; Prabhu 1987) jest upodobnienie dyskursu w klasie językowej do rozmowy w warunkach naturalnych. Sposobem

osiągnięcia tego celu mogłoby być na przykład odpowiednie dostosowanie języka używanego przez nauczyciela, stworzenie możliwości negocjowania znaczeń i wspólnego konstruowania dyskursu, stosowanie głównie pytań, na które nauczyciel nie zna odpowiedzi, umożliwienie uczniom wyboru i rozwinięcia tematu, stymulowanie aktywnego udziału w zajęciach, kiedy uczący się są na to gotowi, czy też używanie tylko języka docelowego (por. Ellis 1992). Choć niektóre z tych zaleceń są w pełni uzasadnione, to trzeba w tym miejscu postawić pytanie, czy w ogóle możliwe jest odtworzenie w klasie warunków zbliżonych do naturalnych w sytuacji, kiedy kontakt z językiem docelowym jest ograniczony, a nawet jeśli tak, to czy takie zabiegi faktycznie zoptymalizują procesy interakcyjne, przy czym w obu przypadkach nasuwają się spore wątpliwości. Przede wszystkim, niezależnie od wysiłków podejmowanych przez nauczycieli, w praktyce niemożliwe będzie przekonanie uczniów, że są uczestnikami naturalnego dyskursu, skoro lekcje języka odbywają się kilka razy w tygodniu, pozaszkolny z nim kontakt jest minimalny, program nauczania i podręcznik określają materiał, który ma zostać wprowadzony, a wymagania egzaminacyjne wymuszają opanowanie pewnych treści i nabycie umiejętności wykonywania określonych rodzajów zadań. Inną kwestią jest to, że odtworzenie w klasie językowej warunków naturalnej rozmowy wcale nie musi się okazać najlepszym rozwiązaniem, choćby dlatego, że nauczanie gramatyki przyspiesza opanowanie określonych struktur (patrz Ellis 2006; Pawlak 2006a), a działania, które pozornie zwiększają sztuczność dyskursu edukacyjnego mogą się okazać wartościowe (patrz Majer 2003; Pawlak 2004a; Nizegorodcew 2007). Tego typu problemy bardzo dobrze oddaje wprowadzone przez Edmondsona (1985) pojęcie *paradoксу nauczyciela* (ang. *teacher's paradox*), według którego już sama próba wykształcenia podczas lekcji umiejętności, które są niezbędne w komunikacji poza klasą jest skazana na niepowodzenie i dlatego należy jak najlepiej wykorzystać zalety dyskursu edukacyjnego. Stąd też warto się bliżej przyjrzeć wybranym aspektom interakcji podczas lekcji i zastanowić się, w jaki sposób należy je ukształtować, aby zwiększyć szansę na opanowanie języka obcego, uwzględniając specyfikę polskiego kontekstu edukacyjnego.

### 3.1. Konstruowanie wypowiedzi i charakter dyskursu

Jedną z kluczowych kwestii, która decyduje o charakterze danej lekcji i determinuje w dużej mierze stopień, w jakim przypomina ona spontaniczną komunikację, jest bez wątpienia sposób konstruowania wypowiedzi (ang. *turn-taking*), który z kolei jest ściśle powiązany ze strukturą dyskursu (ang. *discourse structure*). Wyniki badań (np. McHoul 1978; Politzer, Ramirez i Lewis 1978; Sinclair i Brazil 1982; van Lier 1984) wyraźnie pokazują, że normy decydujące o tym kto, kiedy i w jaki sposób może włączyć się do rozmowy i wywierać przez to na nią wpływ w warunkach naturalnych i w klasie szkolnej zazwyczaj bardzo się od siebie różnią, jako że w tym pierwszym przy-

padku mamy do czynienia z *symetrią* a w drugim z *asymetrią komunikacyjną* (ang. *communicative symmetry* i *communicative asymmetry*)<sup>2</sup>. Dzieje się tak dlatego, że najważniejszym uczestnikiem dyskursu edukacyjnego z racji swego statusu, wieku i wiedzy jest nauczyciel, który z góry określa temat i charakter zajęć, decyduje o udziale w nich poszczególnych uczniów, może przerwać daną wypowiedź, żeby poprawić błąd bądź też umożliwić realizację zamierzonych celów lekcji, i ustala, jak długo będą trwały zaplanowane aktywności i zadania. W rezultacie interakcja w klasie szkolnej, włączając w to klasę językową, charakteryzuje się często łatwo rozpoznawalną trzy- lub czteroczęściową strukturą, nazywaną *IRF* (ang. *initiation – response – feedback*), w której nauczyciel zadaje pytanie (np. „Where does he live?”), uczeń udziela odpowiedzi (np. „He live in Washington”) i przekazywana jest informacja zwrotna (np. „He lives in Washington (repeat)”), przy czym poprawna odpowiedź może zostać powtórzona (van Lier 1996). Trudno się nie zgodzić, że jeśli lekcje języka miałyby przebiegać w tak monotony, przewidywalny i restrykcyjny sposób, to z jednej strony prowadziłyby one głównie do wykształcenia świadomej wiedzy eksplicytnej, która jest mało przydatna w komunikacji, a z drugiej miałyby demotywujący wpływ na uczniów i zniechęcały ich do wykazywania inicjatywy. W tej sytuacji nie powinno dziwić nawoływanie do jak najwierniejszego upodobnienia dyskursu edukacyjnego do interakcji poza szkołą, co ma umożliwić rozwijanie potencjału komunikacyjnego uczniów a nie tylko opanowanie reguł.

Trzeba sobie jednak uświadomić, że sytuacja jest o wiele bardziej skomplikowana niż mogłoby się na pierwszy rzut oka wydawać, bo po pierwsze komunikacja na lekcjach języka obcego wcale nie musi być aż tak nienaturalna, a po drugie, nawet te najbardziej ograniczone jej formy mogą w niektórych sytuacjach odgrywać pozytywną rolę (por. van Lier 1988, 1996; Seedhouse 1996; Pawlak 2000, 2002a; Majer 2003; Pawlak 2004a, 2004b). Seedhouse (2004) twierdzi, że charakter dyskursu edukacyjnego jest funkcją położenia nacisku na nauczanie form języka i ich poprawność bądź przekazywanie znaczeń i płynność, a bezsporne jest to, że wybór dokonany w tym zakresie przez nauczyciela zależy nie tylko od jego przekonań i preferencji, ale również od celów lekcji i szeregu zmiennych charakteryzujących daną grupę uczniów. Innymi słowy, inaczej będą wyglądały lekcje, których celem jest wprowadzenie i przećwiczenie określonej struktury gramatycznej, inaczej je poświęcane jej wykorzystaniu do tworzenia samodzielnych wypowiedzi.

<sup>2</sup> Rzecz jasna, asymetria komunikacyjna występuje również czasami w interakcjach poza klasą szkolną, choćby wtedy, kiedy uczestniczymy w zebraniu prowadzonym przez konkretną osobę, słuchamy zaleceń lekarza bądź też bierzemy udział w nabożeństwie. Takie sytuacje są jednak w jakimś sensie wyjątkowe, a typowa rozmowa umożliwia zazwyczaj jej uczestnikom wykazywanie inicjatywy, zamianę tematu czy swobodne wypowiadanie się, mimo że oczywiście nie wszyscy posiadają identyczne umiejętności w tym zakresie.

dzi lub omówieniu przeczytanego tekstu, a w słabszych klasach struktura dyskursu będzie miała z natury rzeczy bardziej zamknięty charakter aniżeli w tych, gdzie uczący się są na wyższym poziomie zaawansowania. Z kolei van Lier (1996), omawiając możliwe rodzaje interakcji w klasie, twierdzi, że choć najczęstszymi jej formami są *przekazywanie informacji* (ang. *transmission*) i *zadawanie pytań* (ang. *IRF questioning*), to podczas wielu lekcji można również zaobserwować transakcję (ang. *transaction*), czyli pracę w grupach, oraz *transformację* (ang. *transformation*), czyli rozmowę zbliżoną do naturalnej, a podczas niektórych zajęć przeplatają się ze sobą wszystkie typy dyskursu i trudno jest określić sztywne granice pomiędzy nimi. Co ważniejsze, stoi on na stanowisku, że wszystkie rodzaje interakcji mają swoje miejsce podczas lekcji języka obcego, a wspomniana powyżej struktura *IRF* ma pomimo wielu ograniczeń również sporo zalet, szczególnie wtedy, gdy nauczyciel kieruje pytania nie tylko do jednego ucznia, ale także do całej klasy, tak je formułuje, aby poza powtarzaniem czy odtwarzaniem informacji, uczący się musieli uzasadniać i rozwijać swoje wypowiedzi, a jego reakcje na udzielane odpowiedzi nie skupiają się tylko i wyłącznie na ich poprawności, ale też zachęcają do dłuższych kontrybucji. Takie podejście znajduje uzasadnienie w wynikach badań prowadzonych w polskich szkołach, które pokazują, że nadmierne rozluźnienie dyskursu na lekcjach może mieć negatywne skutki, prowadząc do obniżenia się jakości wypowiedzi pod względem ich treści i formy, nadużywania języka ojczystego, dominacji lepszych uczniów i problemów z dyscypliną (Pawlak 2004a). Tak więc, choć niewątpliwie należy stworzyć uczniom możliwość wykazywania inicjatywy, wywierania wpływu na kierunek i charakter dyskursu a także konstruowania spontanicznych wypowiedzi, nie można tego robić w sposób dogmatyczny, dostosowując rodzaj interakcji do celów lekcji czy możliwości grupy i tak modyfikując te bardziej restrykcyjne formy dyskursu, aby stały się one przydatnym narzędziem dydaktycznym.

### 3.2. Rodzaj zadawanych pytań

Pytania zadawane przez nauczyciela to istotny aspekt dyskursu klasowego na lekcji każdego przedmiotu szkolnego, ale odgrywają one szczególnie ważną rolę podczas lekcji języka obcego, a to dlatego, że w dużej mierze determinują charakter interakcji oraz stopień, w jakim różni się ona od komunikacji w warunkach naturalnych. Spełniając one szereg konkretnych, często się ze sobą zączających funkcji, takich jak upewnienie się, że uczniowie przyswoili określony materiał językowy czy też innego typu informacje, zachęcanie ich do używania języka docelowego, sprawdzanie stopnia zrozumienia podawanych wyjaśnień lub treści usłyszanych i przeczytanych tekstów, zdobywanie informacji na temat czynionych postępów, ukierunkowywanie i modyfikowanie przebiegu dyskursu czy też kontrolowanie zachowań uczniów (por. Nunan i Lamb 1996). Biorąc to wszystko pod uwagę, nie powinno dziwić, że pytania zadawane podczas lekcji stały się przedmiotem zaintereso-

sowania badaczy, którzy proponują ich liczne kategoryzacje i starają się dowieść, że niektóre ich rodzaje bardziej przyczyniają się do przyswajania języka obcego niż inne. I tak na przykład, *pytania otwarte* (ang. *open questions*) są często uznawane za bardziej przydatne niż *pytania zamknięte* (ang. *closed questions*), ponieważ zachęcają do tworzenia dłuższych wypowiedzi (Richards i Lockhart 1994), *pytania referencyjne* (ang. *referential questions*), zadawane w celu zdobycia nowych informacji, uważane są za bardziej pożądane aniżeli *pytania pokazowe* (ang. *display questions*), które mają na celu weryfikację wiedzy uczniów, gdyż upodabniają dyskurs do naturalnej rozmowy, zwiększając długość i jakość wypowiedzi (Brock 1986), a *pytania wymagające przetworzenia faktów czy informacji oraz logicznego rozumowania* (ang. *higher-order questions*) są postrzegane jako bardziej użyteczne niż *pytania wymagające odtworzenia odpowiedzi* (ang. *factual questions*), jako że stymulują rozwój wiedzy językowej i motywują uczących się (van Lier 1988). Zagadnieniem, które ściśle wiąże się z zadawanymi przez nauczyciela pytaniami jest też *czas do namysłu* (ang. *wait time*) przed powtórzeniem czy przeformułowaniem pytania bądź też skierowaniem go do innego ucznia (Rowe 1987). Tutaj z kolei zwraca się często uwagę na to, że jest on zbyt krótki i zaleca jego wydłużenie, argumentując, że przełoży się to na dłuższe i bardziej złożone pod względem językowym wypowiedzi oraz chęci uczniów do udziału w lekcji (Nunan i Lamb 1996).

Chociaż tego typu zalecenia są w jakimś stopniu uzasadnione, to, tak jak w przypadku mechanizmów tworzenia wypowiedzi i struktury dyskursu klasowego, nie powinny one być bezkrytycznie akceptowane, między innymi dlatego, że ich skuteczność nie zawsze znajduje potwierdzenie w wynikach badań (Nunan i Lamb 1996; Basturkmen 2001; Pawlak 2002b; Majer 2003; Pawlak 2004a itp.). Jest bowiem rzeczą oczywistą, że jakkolwiek pożądane nie byłoby stworzenie uczniom możliwości tworzenia jak najdłuższych, jak najbardziej spontanicznych wypowiedzi i wykorzystywania w tym celu jak najbogatszego zasobu środków językowych, podczas lekcji jest wiele sytuacji, w których pytania zamknięte czy te wymagające odtworzenia informacji okażą się niezbędne, na przykład wtedy, gdy w grę wchodzi przećwiczenie wprowadzonej gramatyki i leksyki lub sprawdzenie zrozumienia tekstu. Co więcej, okazuje się, że niektóre pytania referencyjne, takie jak „Gdzie mieszkasz?“, „Czy masz brata?“ czy też „O której wczoraj wstałeś?“ wcale nie przekładają się na dłuższe i bardziej złożone odpowiedzi, podczas gdy niektóre pytania pokazowe, dotyczące poznanych wcześniej faktów, takie jak „O czym jest ten tekst?“ albo „Co możemy zrobić, aby ograniczyć zniszczenia środowiska naturalnego?“ znacznie lepiej wywiązują się z tego zadania (Pawlak 2002b), nie mówiąc już o tym, że te pierwsze często nie stymulują autentycznej komunikacji w klasie (Majer 2003). Równie niejednoznaczna jest kwestia czasu do namysłu, który ma do dyspozycji uczeń, bo choć z pewnością powinien on być wydłużony, gdy pytania wymagają przemyślenia wypowiedzi, wykonania skomplikowanych operacji mentalnych bądź też użycia złożonych struktur, to zbyt długie oczekiwanie na odpowiedź w przypadku



prostyh pytań może niepotrzebnie zakłócić tok lekcji, a nawet prowadzić do problemów wychowawczyh (Nunan i Lamb 1996). Wszystko to pokazuje, że tak rodzaj pytań, jak i reakcja nauczyciela na chwilowy brak odpowiedzi powinny być dostosowane do celów lekcji, rodzaju zadania oraz specyfiki grupy, a częstotliwość, długość i jakość wypowiedzi zależy nie tyle od samej formy pytania, co od gotowości nauczyciela do pójścia tokiem myślenia uczniów oraz uprzedniego zapoznania ich z tematem i niezbędnymi środkami językowymi.

### 3.3. Negocjowanie znaczeń i form języka

Jak już wspomniano w części artykułu dotyczącej uzasadnień roli interakcji, negocjowanie znaczenia i formy jest postrzegane przez wielu specjalistów jako mechanizm stymulujący przyswajanie języka obcego, zarówno dzięki ułatwieniu zrozumienia danych językowych przez ich segmentację, jak i umożliwianiu uczącym się dostrzeżenia luk w wiedzy językowej i autokorekty błędów (Schmidt 1990; Swain 1995; Long 1996; Schmidt 2001). Tego typu modyfikacje interakcyjne jednak nieczęsto występują podczas lekcji z racji tego, że nauczyciel nie ma zazwyczaj problemu ze zrozumieniem znaczenia skoro z góry zna odpowiedź na postawione pytanie, a błędy językowe są najczęściej poprawiane podczas wykonywania tradycyjnych, ściśle kontrolowanych ćwiczeń. Nie powinno zatem dziwić, że stworzenie uczącym się częstszych możliwości negocjowania znaczenia i formy to jedno z podstawowych zaleceń zwolenników podejścia komunikacyjnego oraz podejścia opartego na wykonywaniu zadań komunikacyjnych (np. Ellis 2003; Long 2007; Mackey 2007). Postulat ten znajduje zresztą uzasadnienie w świetle zalecanej przez wielu specjalistów konieczności połączenia nauczania form języka z realizacją celów komunikacyjnych (Long 1996; Doughty 2003; Williams 2005 itp.) oraz wyników badań, które pokazują, że takie zabiegi rzeczywiście przyczyniają się do lepszego opanowania określonych struktur gramatycznych czy jednostek leksykalnych (np. Sheen 2004; Pawlak 2005a; Loewen i Erlam 2006; Ammar 2008; Majer 2008). W praktyce oznacza to, że zarówno nauczyciel, jak i uczniowie powinni sygnalizować w języku docelowym, że mają problemy ze zrozumieniem wypowiedzi, prosząc na przykład o wyjaśnienie („Co masz na myśli?” itp.), a błędy popełniane w trakcie przekazywania znaczeń powinny być sygnalizowane przy pomocy negatywnej informacji zwrotnej w postaci prośby o podanie poprawnej formy (ang. *elicitation*), wskazówek metajęzykowych (ang. *metalinguistic clues*), prośby o wyjaśnienie (ang. *clarification request*) czy też powtórzenia błędu (ang. *repetition*) (por. Lyster i Ranta 1997). Ostatnie cztery przykłady jasno pokazują, że negocjacja formy jest jednym ze sposobów korekty błędów językowych, o której będzie mowa w dalszej części opracowania.

W tym miejscu nasuwa się jednak kluczowe pytanie dotyczące tego, na ile realistyczne jest stymulowanie tego typu modyfikacji interakcyjnych

podczas lekcji i zajęć prowadzonych w warunkach szkolnych. Przede wszystkim, w sytuacji, gdy kontakt z językiem docelowym poza klasą jest dość ograniczony, tak jak ma to miejsce w polskim kontekście edukacyjnym, zajęcia często koncentrują się na wprowadzaniu i ćwiczeniu form językowych, a nauczyciele przywiązują zazwyczaj małą wagę do tworzenia możliwości autentycznej komunikacji. Taki stan rzeczy sprawia, że mechanizmy konstruowania wypowiedzi są poddane ścisłej kontroli, dominującymi rodzajami interakcji są transmisja i zadawanie pytań, a nieznane informacje są przekazywane bardzo rzadko, co powoduje, że po prostu nie istnieje wystarczająca przestrzeń do negocjowania znaczenia i formy to znaczenie wyrażającej. Nie mniej ważnym problemem jest to, że nawet jeśli wystąpi problem ze zrozumieniem wypowiedzi, to zawsze można się odwołać do znanego wszystkim języka ojczystego, a ta strategia, choć zwykle nieskuteczna w rozmowie z obcokrajowcem, jest często wystarczająca podczas lekcji. Trzeba też zwrócić uwagę na to, że negocjacja to tylko jeden z wielu czynników, które przyczyniają się do przyswajania języka obcego, jej efektywność uzależniona jest od szeregu zmiennych psycholingwistycznych, indywidualnych i kontekstualnych (np. gotowość do przyswojenia struktury, pamięć robocza, rodzaj zadania), tak uczniowie, jak i nauczyciele mogą unikać negocjowania wypowiedzi, a obowiązujące w klasie niepisane normy mogą zniechęcać uczniów do nazbyt częstego sygnalizowania problemów ze zrozumieniem (Pawlak 2004a). Wszystkie te trudności nie oznaczają bynajmniej, że negocjacja znaczeń i form nie powinna stać się stałym elementem dyskursu edukacyjnego przynajmniej podczas niektórych lekcji, tym bardziej, że, jak pisze Majer (2008), pomaga ona uczniom zwrócić uwagę na popełniane błędy, dostrzec luki w wiedzy językowej i podjąć próbę modyfikacji wypowiedzi. Wydaje się jednak, że, jeśli ma ona częściej występować i rzeczywiście stymulować przyswajanie języka, konieczne jest takie planowanie lekcji, aby stwarzały one więcej możliwości spontanicznej komunikacji, także przy wykorzystaniu wprowadzonych uprzednio struktur, jak również podnoszenie świadomości uczniów w tym obszarze poprzez prowadzenie odpowiedniego treningu (patrz Pawlak 2006b).

### 3.4. Strategie komunikacyjne

Jednym z czterech elementów składających się na kompetencję komunikacyjną w rozumieniu Canale (1983) jest *kompetencja strategiczna* (ang. *strategic competence*), a więc umiejętność osiągania zamierzonych celów komunikacyjnych pomimo niedoskonałej znajomości systemu językowego, na przykład gramatyki lub leksyki, bądź trudności w zastosowaniu posiadanej wiedzy językowej (patrz Brown 2000). Jest ona o tyle ważna, że niezależnie od kompetencji i zaangażowania nauczyciela, używanych metod, podręczników i materiałów dodatkowych czy też intensywności szkolnego i pozaszkolnego kontaktu z językiem obcym, niemożliwe jest opanowanie tych wszystkich

środków językowych, które okazały się niezbędne w różnych sytuacjach, a umiejętność przewyższania napotykanymi trudnościami będzie miała kluczowe znaczenie. Kompetencja strategiczna przejawia się przede wszystkim w stosowaniu *strategii komunikacyjnych* (ang. *communication strategies*), które Yule i Tarone (1997) dzielą na *strategie kompensacyjne* (ang. *compensation strategies*), czyli działania, które pozwalają na przekazanie zamierzonego komunikatu w inny sposób (np. opis przedmiotu), *strategie unikania* (ang. *avoidance strategies*), gdzie mówiący rezygnuje z realizacji celu komunikacyjnego lub diametralnie go modyfikuje (np. przerwanie wypowiedzi) oraz *strategie interakcyjne* (ang. *interactive strategies*), które polegają na poproszeniu rozmówcy o pomoc lub odwołaniu się do zachowań niewerbalnych (np. mimika, gest). Mimo że każde z tych zachowań, być może za wyjątkiem strategii unikania, można uznać za przydatne, o ile przyczynia się ono do osiągnięcia określonego celu komunikacyjnego, to z pewnością nie wszystkie są tak samo skuteczne, a specjaliści wskazują na szczególną wartość takich działań, w których używany jest język docelowy (np. omówienie, użycie podobnego słowa lub wyrażenia, prośba o pomoc w języku obcym), dlatego że zwiększają one szansę bycia zrozumianym przez rozmówcę i wspomagają przyswajanie tegoż języka (Dörnyei 1995; Yule i Tarone 1997; Faucette 2001).

Jak jednak pokazują wyniki przeprowadzonych badań (np. Pawlak 2001; Majer 2003), podczas lekcji są najczęściej stosowane o wiele mniej przydatne strategie, przede wszystkim zachowania kompensacyjne i interakcyjne odwołujące się do języka ojczystego, tj. zamiana kodu lub prośba o pomoc w tym właśnie języku, bądź strategii unikania. Te pierwsze zdają co prawda egzamin w sytuacji, kiedy uczestnicy dyskursu posługują się tym samym językiem ojczystym, tym bardziej że nauczyciele często je akceptują, ale ich przydatność jest raczej znikoma w rozmowie z rodzimym użytkownikiem języka lub innym obcokrajowcem. Jeszcze mniej przydatna jest bez wątpienia rezygnacja z celu komunikacyjnego czy unikanie tematu, mimo że takie strategie mogą czasami pomóc uczniowi wybrnąć z trudnej sytuacji podczas lekcji czy egzaminu. W świetle powyższego, wydaje się, że, podobnie jak w przypadku negocjowania znaczenia i formy, niezbędne jest prowadzenie systematycznego treningu w zakresie użycia strategii komunikacyjnych, koncentrującego się na działaniach werbalnych, które są najbardziej skuteczne i wspomagają przyswajanie języka, tj. przede wszystkim tych odwołujących się do języka docelowego (omówienie, prośba o pomoc). Trening ten powinien oczywiście być poprzedzony diagnozą zachowań uczniów, a wyjaśnieniom, przykładom czy listom przydatnych wyrażen w języku obcym (np. „Jak się to mówi po angielsku?” itp.) towarzyszyć powinny aktywności umożliwiające ich wykorzystanie (np. odgrywanie roli kupującego, który próbuje opisać interesujący go przedmiot, identyfikacja różnic między obrazkami, na których znajduje się wiele przedmiotów, których obcojęzyczne nazwy nie są znane uczniom itp.). Nie mniej ważne jest zachęcenie uczących się do jak najczęstszego stosowania języka obcego podczas lekcji, nawet wtedy gdy mają trud-

ności z wyrażeniem swoich myśli (np. pisanie definicji nowych słów, korzystanie ze słownika jednojęzycznego), ale także konsekwentne jego używanie w podobnych sytuacjach przez nauczyciela, bo to przecież on jest dla uczniów modelem i punktem odniesienia (por. Pawlak 2005b, 2006c).

### 3.5. Używanie języka ojczystego

Mimo że miejsce języka ojczystego podczas lekcji języka obcego pozostaje od wielu już lat niezwykle kontrowersyjną kwestią, która ma kluczowe znaczenie dla nauczycieli, jest ona zazwyczaj pomijana bądź omawiana bardzo skrótowo w podręcznikach metodycznych. Z jednej strony, powszechne jest przekonanie, które wynika z założeń wielu wiodących metod nauczania (audiolingwalizm, podejście naturalne, większość form podejścia komunikacyjnego i podejścia opartego o zadania komunikacyjne itp.), że używanie języka ojczystego ogranicza możliwości przyswojenia języka obcego i dlatego powinno ono mieć miejsce w wyjątkowych przypadkach (Widdowson 2003). Z drugiej jednak strony, jak zresztą wynika z rozważań w poprzednich dwóch sekcjach, język ojczysty jest czasem nagminnie używany w sytuacji, gdy jest on naturalnym medium komunikacji dla wszystkich uczestników dyskursu, tak jak to się dzieje w polskim kontekście edukacyjnym. Co więcej, jego stosowanie uzasadnić można w oparciu o istniejące modele teoretyczne (Auerbach 1993), jest on używany w nowoczesnych podręcznikach (wyjaśnienia gramatyczne, słowniczki, polecenia i wskazówki dotyczące skutecznej nauki itp.), a wyniki badań jasno pokazują, że uczniowie są przekonani o jego pozytywnej roli, wskazując na zmniejszenie poziomu lęku, pełniejsze zrozumienie dyskursu, ułatwiony udział w lekcji czy podnoszenie świadomości językowej (np. Brooks-Lewis 2009).

Wydaje się, że w rozważaniach nad rolą języka ojczystego podczas lekcji języka obcego warto dokonać rozróżnienia pomiędzy jego *używaniem przez nauczyciela i uczniów*. W tym pierwszym przypadku wiele z całą pewnością zależy od możliwości uczniów i realizowanych celów dydaktycznych, bo trudno sobie przecież wyobrazić, aby lekcje w słabszych klasach lub z osobami początkującymi prowadzone były wyłącznie w języku docelowym, a nauczanie gramatyki czy słownictwa niejednokrotnie wymagać będzie odwołań do języka ojczystego, nawet w przypadku zaawansowanych uczniów (wyjaśnienia, tłumaczenia itp.). Użycie języka pierwszego będzie też w pełni uzasadnione przy wprowadzaniu elementów kulturowych na początku nauki, wyjaśnianiu sposobu wykonywania bardziej skomplikowanych aktywności, przekazywaniu informacji o czynionych postępach, podnoszeniu świadomości uczących się czy też prowadzeniu treningu strategicznego. Trzeba jednak pamiętać, że dla wielu uczniów zajęcia w szkole to często jedyna szansa na kontakt z językiem obcym, a jego przyswojenie jest niemożliwe, jeśli dostęp do danych językowych okaże się niewystarczający. Oznacza to, że częste stosowanie języka ojczystego, usprawiedliwiane zazwyczaj nikłymi umiejętno-

ściami uczniów, może znacznie ograniczyć wartość zajęć, a szczególnie szkodliwe jest jego używanie w sytuacjach, kiedy dyskurs w klasie ma szansę zbliżyć się do autentycznej komunikacji (np. „To jak było na tej wycieczce?“, „Możesz otworzyć okno?“ itp.), bo uwypukla to sztuczność kontekstu edukacyjnego i uniemożliwia stymulowanie najbardziej wartościowych procesów interakcyjnych (wykazywanie inicjatywy, otwarte formy dyskursu, negocjacja itp.). Daleko poważniejszym problemem jest jednak używanie języka ojczystego przez uczących się, bo choć czasem jest ono uzasadnione i może prowadzić do zrozumienia zasad funkcjonowania języka (np. zadania zmierzające do podnoszenia świadomości językowej), to jest ono na pewno szkodliwe na przykład w trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych w grupach lub udzielania odpowiedzi na pytania nauczyciela. I nie chodzi tutaj przecież o użycie od czasu do czasu polskiego słowa, ale o sytuację, gdy język ojczysty jest używany nagminnie albo staje się przyczyną problemów z dyscypliną. Dlatego też, oprócz wspomnianego powyżej treningu w zakresie negocjacji czy stosowania strategii komunikacyjnych, warto też podjąć działania zmierzające do ograniczenia użycia języka ojczystego, gdy uczniowie pracują bez nadzoru nauczyciela, na przykład poprzez uświadamianie im konieczności stosowania jak najczęściej języka docelowego, negocjowanie metodologii i odpowiedni dobór zadań (Pawlak 2006d).

### 3.6. Sposoby organizacji dyskursu

Podczas lekcji języka obcego nauczyciel może zwracać się do całej grupy, poprosić uczniów o indywidualne wykonanie zadania, bądź też zorganizować pracę w parach lub małych grupach, przy czym wszystkie te sposoby organizacji dyskursu mają swoje zalety i wady (por. Richards i Lockhart 1994; Brown 2001; Harmer 2001; Komorowska 2003). Niezależnie od kontekstu edukacyjnego, nauczyciele najczęściej decydują się na pracę z całą klasą, co ma swoje plusy, jako że takie rozwiązanie, przynajmniej w założeniu, zapewnia uczniom dostęp do dobrego modelu języka docelowego, a poza tym trudno sobie wyobrazić inny sposób prezentowania wyjaśnień gramatycznych, podawania poleceń czy omawiania wyników testu. Trzeba jednak pamiętać, że ograniczenie się głównie do tego sposobu organizacji dyskursu przyczynia się do utrwalenia pierwszoplanowej roli nauczyciela jako osoby kontrolującej kierunek i charakter interakcji, często nie sprzyja spontanicznej komunikacji i ogranicza czas, który może być przeznaczony na wypowiedzi uczniów. Jeśli chodzi o pracę indywidualną, to jej zaletą jest przede wszystkim to, że uczniowie mogą wykonywać zadania na swój sposób i w swoim tempie, co na pewno przyczynia się do rozwijania ich autonomii, a takie aktywności jak czytanie tekstu, rozwiązywanie kwizu czy pisanie opowiadania są najczęściej tak właśnie przeprowadzane. Błędem byłoby jednak nadużywanie tej formy pracy, ponieważ nie stwarza ona możliwości ćwiczenia sprawności mówienia, co jest przecież jednym z najważniejszych celów dy-

daktyki języka obcego, a poza tym wydaje się, że ma ona sens przede wszystkim jako wprowadzenie do zadań wykonywanych w grupach lub przez całą klasę (wypisywanie argumentów poprzedzające dyskusję, zapoznanie się z treścią tekstu itp.). W końcu praca w parach i małych grupach jest często postrzegana jako najbardziej pożądaný sposób organizacji dyskursu, gdyż znacząco zwiększa możliwości używania języka docelowego, przypomina pod pewnymi względami naturalną rozmowę, pozwala realizować wiele funkcji, które są zwykle zarezerwowane dla nauczyciela (np. wybór tematu, zadawanie pytań, zgadzanie się bądź nie z rozmówcą), sprzyja indywidualizacji i rozwijaniu autonomii, przyczynia się do obniżenia lęku przed wypowiadaniem się w języku obcym i stymuluje negocjację znaczenia i formy. Jednak także w tym przypadku należy mieć świadomość ograniczeń związanych z użyciem języka ojczystego, dominacją lepszych uczniów, brakiem pożądanego modelu, niebezpieczeństwem przyswojenia błędnych form i niechęcią uczniów do pracy zespołowej.

Z uwagi na ogromny potencjał pracy w grupach podczas lekcji języka obcego oraz fakt, że jest ona zbyt rzadko stosowana między innymi z obawy przed wymienionymi problemami, warto się zastanowić, co należy zrobić, aby zapewnić jak największą jej efektywność. Bardzo ważną kwestią jest tutaj niewątpliwie *odpowiednie jej zaplanowanie*, które dotyczy określenia liczebności i składu grupy, doboru zadania, czasu przeznaczanego na jego wykonanie czy też przygotowania uczniów do danej aktywności. Nie jest tu możliwe szczegółowe odniesienie się do tych złożonych kwestii, ale warto wspomnieć, że w mniejszych grupach poszczególni uczniowie mają więcej czasu na tworzenie wypowiedzi, a wbrew temu co można przeczytać w podręcznikach do metodyki, w większości przypadków wspólna praca uczniów na różnych poziomach zaawansowania wcale nie jest najszybszym rozwiązaniem. Co więcej, zadania wykonywane w grupach powinny umożliwiać w miarę spontaniczną komunikację, przeznaczenie zbyt dużej ilości czasu na wykonanie prostej aktywności może spowodować przejście na język ojczysty i rozmowę na tematy niezwiązane z lekcją, a skuteczność pracy zespołowej zależy od tego, czy polecenia nauczyciela są wystarczająco klarowne, a uczniowie mają wcześniej czas przemyśleć swoje wypowiedzi (np. mają za zadanie przygotować się do opowiadania o ważnym wydarzeniu w swoim życiu w ramach zadania domowego) i czy zostają zapoznani z niezbędnymi środkami językowymi (por. Pawlak 2002c, 2004a). Nie mniej istotne jest *monitorowanie przebiegu wykonywanych zadań*, gdyż zwiększa to zaangażowanie uczniów, zmniejsza niebezpieczeństwo użycia języka ojczystego i pozwala na szybką reakcję (np. zakończenie czy modyfikacja aktywności), gdy zajdzie taka potrzeba (por. Brown 2001). I w końcu niezbędna jest *informacja zwrotna na temat wykonanego zadania*, która powinna się w pierwszym rzędzie ogniskować na osiągnięciu określonego celu komunikacyjnego (np. waga przytaczanych argumentów) a dopiero potem na błędach językowych (por. Harmer 2001). Jeśli chodzi o bardziej ogólne wskazówki, to wydaje się, że warto zacząć stosować pracę w

parach i małych grupach od samego początku nauki, bo wiele zadań można wykonać nawet przy bardzo ograniczonych umiejętnościach językowych (np. rozmowa o rodzinie itp.), uświadomić uczniom jej zalety oraz podjąć działania mające na celu ograniczenie niepożądanego użycia języka ojczystego, takie jak te opisane w sekcji 3.5.

### 3.7. Komunikacja a nauczanie form językowych

Jednym z kluczowych czynników warunkujących charakter dyskursu w klasie językowej jest to, czy koncentruje się on na umożliwieniu przekazywania treści i znaczeń czy też skupia się na nauczaniu form językowych, przy czym rozróżnienie to nie jest wcale tak jednoznaczne, jak mogłoby się wydawać jeszcze jakiś czas temu. Oprócz wyłącznego nacisku na realizację celów komunikacyjnych, któremu towarzyszy całkowita rezygnacja z nauczania gramatyki i poprawiania błędów (ang. *meaning-focused instruction*), oraz tradycyjnego nauczania, w którym lekcje języka koncentrują się na prezentacji i ćwiczeniu odpowiednio dobranych i uszeregowanych struktur gramatycznych, przywiązując znikomą wagę to spontanicznej komunikacji (ang. *focus on forms*), możliwe jest bowiem zwracanie uwagi uczących się na formy języka podczas przekazywania treści i znaczeń (ang. *focus on form*) i właśnie to podejście znajduje się obecnie w centrum zainteresowania teoretyków i badaczy (Long i Robinson 1998; Ellis 2001a; Williams 2005; Nassaji i Fotos 2007; Pawlak 2007a). Jedną z możliwości jest tutaj *zaplanowany nacisk na formę językową* (ang. *planned focus on form*), co oznacza, że zadania są przygotowywane w taki sposób, aby ich wykonywanie wymagało zastosowania danej struktury w celu realizacji celu komunikacyjnego (np. użycie przymków w trakcie opisywania obrazka) lub przynajmniej jej świadomego dostrzeżenia i zwrócenia uwagi na zależność między formą, jej znaczeniem i użyciem w kontekście (np. wyróżnienie nauczanych struktur poprzez użycie różnych kolorów, rodzajów czcionki itp.). Możliwy jest też *niezaplanowany nacisk na formę językową* (ang. *incidental focus on form*), gdzie uczniowie wykonują zadania komunikacyjne, a nauczyciel koncentruje się na strukturach, które mogą być przyczyną trudności (ang. *preemptive focus on form*) albo stały się źródłem błędów (ang. *reactive focus on form*), a w tym drugim przypadku następuje negocjacja formy lub inny rodzaj korekty. Mimo że oba te podejścia podkreślają rolę autentycznej komunikacji, to zasadniczą różnicą jest to, że w pierwszym przypadku uwaga uczniów jest nakierowana na jedną, często występującą formę, a w drugim przedmiotem zainteresowania staje się wiele różnych struktur, ale zazwyczaj tylko przez krótki czas (por. Ellis 2001a).

W sytuacji, kiedy szkolny i pozaszkolny kontakt z językiem docelowym jest znikomy, konieczne wydaje się połączenie opisanych powyżej podejść, które umożliwiłoby zarówno rozwijanie potencjału komunikacyjnego uczniów, jak i systematyczne opanowywanie przez nich niezbędnych elementów systemu językowego, których nie są w stanie przyswoić jedynie

przez ekspozycję. Choć wiele zależy od specyfiki grupy, w praktyce oznacza to, że podstawą planowania lekcji powinien być jednak gramatyczny program nauczania oraz systematyczne nauczanie wybranych struktur, pod warunkiem, że uczący się będą mieli szansę wykorzystać je w celu przekazywania treści i znaczeń, co nie dzieje się zbyt często w polskich szkołach. Innymi słowy, konieczne jest położenie nacisku na ostatni komponent tzw. *modelu PPP* (ang. *presentation – practice – production*) i postrzeganie go w perspektywie kilku lekcji, podczas których wykonywane będą zadania komunikacyjne wymagające zrozumienia i zastosowania danej formy języka, co będzie stanowiło zaplanowany nacisk na formę języka. Rzecz jasna, nauczyciel powinien również prowadzić lekcje, których głównym celem jest stymulowanie możliwości komunikacji, poświęcone na przykład konkretnej tematyce, podczas których w centrum zainteresowania znajdują się bardzo różne struktury, a podstawową formą interwencji dydaktycznej będą krótkie wyjaśnienia bądź też korekta błędów. Oczywiście w sytuacji, gdy uczący się są na bardzo wysokim poziomie zaawansowania, tak jak ma to miejsce na wyższych latach studiów filologicznych, możliwe jest odwrócenie proporcji i stosowanie podejścia zadaniowego, w którym nauczanie formalnych aspektów języka odbywa się w oparciu o realizowane uprzednio cele komunikacyjne (por. Pawlak 2006a, 2007b, 2008a).

### 3.8. Korekta błędów językowych

Poglądy na zasadność korekty popełnianych przez uczniów błędów ewaluowały razem z poglądami na skuteczność nauczania form językowych, a jej przeciwnicy zwracają uwagę na to, że odgrywa ona marginalną rolę w przyswajaniu języka ojczystego, jest unikana w trakcie spontanicznej rozmowy, ma mały wpływ na rozwój systemu języka pośredniego i jest często chaotyczna i niekonsekwentna (Schwartz 1993; Krashen 1985; Truscott 1999). Tym niemniej, jak wynika z hipotezy świadomego spostrzegania, hipotezy interakcyjnej i hipotezy produkcji językowej (patrz sekcja 2), może ona stanowić cenne narzędzie w nauczaniu struktur gramatycznych, stymulując negocjację formy i umożliwiając wewnętrzne porównania, co znalazło potwierdzenie w licznych projektach badawczych (Ellis 2007; Pawlak 2008b itp.). Trzeba jednak podkreślić, że wpływ korekty na rozwijanie wiedzy językowej uzależniony jest w dużej mierze od wykonywanego zadania i sposobu, w jaki się ona odbywa, a stosowane techniki muszą być dostosowane do konkretnej sytuacji. I tak, *poprawianie błędów podczas wykonywania tradycyjnych ćwiczeń* (np. wstawianie wyrazów w odpowiedniej formie) skutkuje przede wszystkim rozwijaniem i automatyzacją świadomej, deklaratywnej wiedzy eksplicytywnej, i dlatego powinno się ono odbywać od razu, a uczeń musi mieć świadomość, że następuje korekta po to, aby mógł ją jak najlepiej wykorzystać i samodzielnie zmodyfikować swą wypowiedź. Sytuacja diametralnie się różni w przypadku *korekty błędów popełnianych w trakcie spontanicznych wypowiedzi*,



a to dlatego że, wbrew temu co można przeczytać w podręcznikach metodycznych, jest niezwykle przydatna, umożliwiając spostrzeganie luk w wiedzy językowej i prowadząc do rozwijania i automatyzacji nieświadomej, proceduralnej wiedzy implicytnej (patrz Pawlak 2006a). Wiele wskazuje na to, że także w tym przypadku powinna ona być *natychmiastowa*, pod warunkiem, że nie zakłóca komunikacji, *bezpośrednia*, co gwarantuje, że uczeń odpowiednio ją zinterpretuje, jak również *prowadzić do modyfikacji wypowiedzi* (Ellis 2007; Ammar 2008; Nassaji 2008). Zaleca się też ograniczenie korekty do jednej lub kilku form i jej powiązanie z wprowadzonym niedawno materiałem językowym, co jest niezwykle istotne w przypadku tzw. przeformułowania (ang. *recast*), gdzie podana przez nauczyciela poprawna wersja nie zmienia treści przekazu, a uczeń nie jest zobligowany do jej powtórzenia i niekoniecznie postrzega ją jako negatywną informację zwrotną (Han 2002; Sheen 2006). Jak widać, korekta błędów wcale nie musi się przyczyniać do zwiększenia sztuczności dyskursu edukacyjnego i jest szczególnie przydatna podczas wykonywania zadań komunikacyjnych, przy założeniu, że będzie umiejętnie przeprowadzana. Nie oznacza to oczywiście, że inne jej rodzaje nie powinny być stosowane, a w niektórych sytuacjach nauczyciel nie może z niej zrezygnować, przy czym kluczowe znaczenie mają tu realizowane cele dydaktyczne oraz specyfika grupy, a w szczególności przekonania uczniów.

#### 4. Optymalny model interakcji i kierunki przyszłych badań

Jak pokazuje powyższe omówienie najważniejszych aspektów dyskursu edukacyjnego, nauczyciel odgrywa trudną do przecenienia rolę w kształtowaniu procesów interakcyjnych podczas lekcji języka obcego, a podejmowane przez niego w tym zakresie decyzje w dużej mierze determinują skuteczność nauki. Zaprezentowane rozważania uzasadniają również tezę, że interakcja w klasie językowej nie może stanowić dokładnego odzwierciedlenia dyskursu w warunkach naturalnych, choćby dlatego, że, jak twierdzi Larsen-Freeman (2003), celem nauczania języka nie jest odtworzenie naturalnych procesów przyswajania języka, ale ich optymalizacja, a lekcję języka obcego dlatego nazywamy lekcją, że różni się ona od rozmowy ze znajomymi i nie ma chyba sensu udawać, że jest inaczej. Takie stanowisko jest szczególnie uzasadnione w sytuacji ograniczonego dostępu do języka docelowego w klasie i poza nią, co skutkuje koniecznością jak najlepszego wykorzystania czasu, którym dysponuje nauczyciel, tak jak ma to miejsce w przypadku kształcenia językowego w Polsce. Dlatego też niezbędne jest wypracowanie kompromisu pomiędzy nauczaniem form języka i rozwijaniem potencjału komunikacyjnego w taki sposób, aby uczący się z jednej strony opanowali różne elementy systemu językowego, ale z drugiej byli w stanie je wykorzystać w komunikacji. Oznacza to, że mechanizmy tworzenia wypowiedzi powinny być dostosowane do możliwości uczniów i celów lekcji, a to, że nauczyciel podejmuje decyzje o charakterze dyskursu wcale nie musi mieć negatywnych konse-

kwencji, o ile uczący się będą mieli przestrzeń i czas na realizację istotnych celów komunikacyjnych. Szczególnie ważne jest wykorzystanie tych nielicznych możliwości autentycznej wymiany informacji, które występują podczas lekcji i promowanie bardziej otwartych form struktury IRF, choćby poprzez kierowanie pytań najpierw do całej klasy a potem do poszczególnych uczniów, zadawanie pytań, które wymagają dłuższych wypowiedzi i zachęcanie uczących się do podtrzymania tematu i jego rozwijania, a co za tym idzie koncentrowanie się nie tylko na poprawności, ale także na treści przekazu. Nie mniej istotne jest dostosowanie zadawanych pytań do celów dydaktycznych, rodzaju zadania i specyfiki grupy, zachęcanie do negocjowania form i znaczeń oraz stosowania pożądanych strategii komunikacyjnych przez prowadzenie odpowiedniego treningu oraz ograniczenie użycia języka ojczystego do tych sytuacji, w których jest ono naprawdę potrzebne i przydatne. Warto też unikać dogmatyzmu w odniesieniu do sposobów organizacji dyskursu, bo choć praca w parach i małych grupach jest bez wątpienia niezbędna niezależnie od poziomu uczniów, to musi ona zostać bardzo starannie zaplanowana i przeprowadzona, aby można było wykorzystać wszystkie jej walory, a w wielu sytuacjach bardziej efektywna będzie praca z całą klasą bądź indywidualne wykonywanie aktywności. Trzeba w końcu zrewidować nieuzasadnione poglądy dotyczące wartości korekty błędów, dostosowując sposób jej przeprowadzania do sytuacji i wykorzystując potencjał tkwiący w przekazywaniu negatywnej informacji zwrotnej w trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych.

Na koniec warto się przez chwilę zastanowić nad kierunkami i metodologią badań nad procesami interakcyjnymi podczas lekcji języka obcego, tym bardziej, że wiele z poruszonych w niniejszym artykule kwestii nie doczekało się do tej pory całościowych opracowań, a ich rola w przyswajaniu języka nie została empirycznie dowiedziona. I tak na przykład niezwykle intrygującym zagadnieniem jest zależność między charakterem pewnych aspektów dyskursu a stopniem opanowania różnych podsystemów i sprawności (np. struktura dyskursu a zdolność użycia określonych form w komunikacji) oraz czynnikami indywidualnymi i kontekstualnymi (np. wpływ przekonań na temat użycia języka ojczystego na skuteczność technik opartych na języku docelowym). Warto byłoby również zintensyfikować badania nad różnymi sposobami nauczania form języka i korekty błędów podczas regularnie odbywających się lekcji, a także podjąć próbę oceny efektywności treningu strategii negocjacyjnych i kompensacyjnych oraz zabiegów mających na celu ograniczenie użycia języka ojczystego. Co do metodologii tego typu badań, konieczne wydaje się jak najczęstsze łączenie metod ilościowych i jakościowych, wykorzystywanie technik introspekcyjnych, które pozwalają lepiej zrozumieć pewne procesy i umożliwiają określenie przyczyn mniejszej lub większej skuteczności różnych rozwiązań dydaktycznych, a także uzupełnienie badań poprzecznych podłużnymi, co zapewni bardziej wiarygodny obraz dyskursu edukacyjnego i daje możliwość śledzenia jego ewolucji w czasie. Jakkolwiek prowadzenie badań

empirycznych nad różnymi aspektami komunikacji w klasie językowej stanowi ogromne wyzwanie z uwagi na trudności ze zdobywaniem danych, które stanowiłyby wierne odzwierciedlenie charakteru procesów interakcyjnych, to jest ono niezbędne, dlatego, że, niezależnie od ukierunkowania nauczania na osobę ucznia, to co się dzieje w klasie jest jednym z najważniejszych czynników determinujących efekty nauki.

## BIBLIOGRAFIA

- Allwright, R. 1984. „The importance of interaction in classroom language learning”. *Applied Linguistics* 5. 156-171.
- Allwright, R. i Bailey, K. M. 1991. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ammar, A. 2008. „Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax”. *Language Teaching Research* 12. 183-210.
- Auerbach, E. R. 1993. „Reexamining English only in the ESL classroom”. *TESOL Quarterly* 27. 9-32.
- Basturkmen, H. 2001. „Descriptions of spoken language for higher level learners: The example of questioning”. *ELT Journal* 55. 4-13.
- Beaven, B. (red.). 2005. *IATEFL 2005 Cardiff Conference Selections*. Canterbury: IATEFL.
- Brock, C. 1986. „The effects of referential questions on ESL classroom discourse”. *TESOL Quarterly* 20. 47-59.
- Brooks-Lewis, K. A. 2009. „Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning”. *Applied Linguistics* 30. 216-235.
- Brown, H. D. 2000. *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, H. D. 2001. *Teaching by principles: An interactive approach to language teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Canale, M. 1983. „From communicative competence to communicative language pedagogy”, w: Richards, J. C. i Schmidt, R. (red.). 1983. 2-27.
- Cap, P. i Kozanecka, M. (red.). 2002. *Studies in language and linguistics: Selected readings for students of English philology*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Cook, G. i Seidlhofer, B. (red.). 1995. *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Day, R. (red.). 1986. *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Dörnyei, Z. 1995. „On the teachability of communication strategies”. *TESOL Quarterly* 29. 55-85.
- Doughty, C. 2003. „Instructed SLA: Constraints, compensation and enhancement”, w: Doughty, C. i Long, M. H. (red.). 2003. 256-310.

- Doughty, C. J. i Williams, J. (red.) 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmondson, W. 1985. „Discourse worlds in the classroom and in foreign language”. *Studies in Second Language Acquisition* 7. 159-168.
- Ellis, R. 1990. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. 1992. „The classroom context: An acquisition-rich or an acquisition-poor environment”, w: Kramsch, C. i McConnell-Ginet, S. (red.). 1992. 171-186.
- Ellis, R. 2001a. „Introduction: Investigating form-focused instruction”, w: Ellis, R. (red.). 2001b. 1-46.
- Ellis, R. (red.). 2001b. *Form-focused instruction and second language learning*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2005. „Principles of instructed language learning”. *System* 33. 209-224.
- Ellis, R. 2006. „Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective”. *TESOL Quarterly* 40. 83-107.
- Ellis, R. 2007. „The differential effect of corrective feedback on two grammatical structures”, w: Mackey, A. (red.). 2007. 339-360.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition*. (wydanie drugie). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2009. „Corrective feedback and teacher development”. *L2 Journal* 1. 3-18.
- Faucette, P. 2001. „A pedagogical perspective on communication strategies: Benefits of training and an analysis of English language teaching materials”. *Second Language Studies* 19. 1-40.
- Fotos, S. i Nassaji, H. 2007. (red.). *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honor of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press.
- Gabrys-Barker, D. (red.). 2008. *Morphosyntactic issues in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, S. 2003. „Input and interaction”, w: Doughty, C. J. i Long, M. H. (red.). 2003. 224-255.
- Gass, S. i Madden, C. (red.). 1985. *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Han, Z. H. 2002. „A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output”. *TESOL Quarterly* 36. 543-572.
- Harmer, J. 2001. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Hatch, E. 1978a. „Discourse analysis and second language acquisition”, w: Hatch, E. (red.). 1978b. 401-435.
- Hatch, E. (red.). 1978b. *Second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hinkel, E. (red.). 2005. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kardela, H., Sullivan, W. J. i Gład, A. (red.). 2004. *Perspectives on language*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej.

- Kasper, G. i Kellerman, E. (red.). 1997. *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London and New York: Longman.
- Komorowska, H. 2003. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kramsch, C. 1985. „Classroom interaction and discourse options”. *Studies in Second Language Acquisition* 7. 169-183.
- Kramsch, C. i McConnell-Ginet, S. (red.). 1992. *Text and context: Cross-disciplinary perspectives on language study*. Lexington, MA: D. C. Heath and Company.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Krashen, S. D. 1985. *The input hypothesis*. London: Longman.
- Lantolf, J. (red.). 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. 2006. „Sociocultural Theory and L2: State of the art”. *Studies in Second Language Acquisition* 28. 67-109.
- Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching language: From grammar to grammaring*. Toronto: Thomson and Heinle.
- Loewen, S. i Erlam, R. 2006. „Corrective feedback in the chatroom: An experimental study”. *Computer Assisted Language Learning* 19. 1-14.
- Long, M. H. 1983. „Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers”. *Studies in Second Language Acquisition* 5. 177-193.
- Long, M. H. 1996. „The role of the linguistic environment in second language acquisition”, w: Ritchie, W. i Bhatia, T. (red.). 1996. 413-468.
- Long, M. H. 2007. *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Long, M. H. i Robinson, P. 1998. „Focus on form: Theory, research, and practice”, w: Doughty, C. J. i Williams, J. (red.). 1998. 15-41.
- Lyster, R. i Ranta, L. 1997. „Corrective feedback and learner uptake”. *Studies in Second Language Acquisition* 19. 37-66.
- Mackey, A. (red.). 2007. *Conversational interaction in second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, A. i Gass, S. M. 2006. „Pushing the methodological boundaries in interaction research: An introduction to the special issue”. *Studies in Second Language Acquisition* 28. 169-178.
- Majer, J. 2003. *Interactive discourse in the foreign language classroom*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Majer, J. 2008. „Negotiation of form in foreign-language classroom discourse”, w: Pawlak, M. (red.). 2008c. 79-94.
- Majer, J. 2009. „Analiza dyskursu na lekcji języka obcego”, w: Pawlak, M. (red.). 2009. 99- 114.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (red.). 2002. *Proceedings of the Tenth Annual Conference of the Polish Association for the Study of English: PASE papers in linguistics, translation and TEFL methodology*. Kraków: Jagiellonian University Press.
- McHoul, A. W. 1978. „The organization of turns at formal talk in the classroom”. *Language in Society* 7. 183-213.

- Nassaji, H. 2008. „Elicitation and reformulation and their relationship with learner repair in dyadic interaction”. *Language Learning* 57. 511-548.
- Nassaji, H. i Fotos, S. 2007. „Issues in form-focused instruction and teacher education”, w: Fotos, S. and Nassaji, H. (red.). 2007. 7-15.
- Nizęgorodcew, A. 2007. *Input for instructed L2 learners: The relevance of relevance*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nizęgorodcew, A. 2009. „Dwie tradycje badawcze w językoznawstwie stosowanym dotyczącym języka drugiego”, w: Pawlak, M. (red.). 2009. 7-16.
- Nunan, D. i Lamb, C. 1996. *The self-directed teacher: Managing the learning process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pawlak, M. 2000. „Optimizing interaction in the second language classroom”. *Studia Anglica Posnaniensia* 35. 234-258.
- Pawlak, M. 2001. „A study in the use of communication strategies by Polish high school students”. *Network* 1/4. 28-35.
- Pawlak, M. 2002a. „Selected aspects of classroom discourse and their impact on language development in the foreign language context”, w: Cap, P. i Kozanecka, M. (red.). 2002. 69-110.
- Pawlak, M. 2002b. „The effects of teachers' questioning behavior on the quality of classroom discourse”, w: Mańczak-Wohlfeld, E. (red.). 2002. 239-246.
- Pawlak, M. 2002c. „The effectiveness of group work in the foreign language classroom – a research perspective”. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie* 1/2002. *Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii* 1. 44-55.
- Pawlak, M. 2004a. *Describing and researching interactive processes in the foreign language classroom*. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Pawlak, M. 2004. „Turn-taking mechanisms in the language classroom – a distortion or an inevitable outcome of classroom discourse?”, w: Kardela, H., Sullivan, W. J. i Głaz, A. (red.). 2004. 175-183.
- Pawlak, M. 2005a. „The feasibility of integrating form and meaning in the foreign language classroom: A qualitative study of classroom discourse”. *Glottodidactica* 30/31. 283-294.
- Pawlak, M. 2005b. „Teaching communication strategies in the foreign language classroom”, w: Beaven, B. (red.). 2005. 96-98.
- Pawlak, M. 2006a. *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M. 2006b. „On the incidence and effect of negotiation of form and meaning in group work activities: Contrasting theoretical claims with classroom reality”. *IATEFL Research News* 18. 31-35.
- Pawlak, M. 2006c. „Kompetencja strategiczna i strategie komunikacyjne na lekcjach języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 4. 35-45.

- Pawlak, M. 2006d. „Towards limiting the use of the learners' mother tongue in group work activities”. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie* 1/2006 (7). *Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii* 4. 38-48.
- Pawlak, M. 2007a. „An overview of focus on form in language teaching”, w: Pawlak, M. (red.). 2007c. 5-26.
- Pawlak, M. 2007b. „Comparing the effect of focus on form and focus on forms in teaching English third conditional”, w: Pawlak, M. (red.). 2007c. 169-192.
- Pawlak, M. (red.). 2007c. *Exploring focus on form in language teaching*. Specjalne wydanie tematyczne *Studiów Pedagogiczno-Artystycznych Vol. VII*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M. 2008a. „Jak efektywnie nauczać gramatyki języka obcego w polskich szkołach?”. *Neofilolog* 31. 77-85.
- Pawlak, M. 2008b. „The effect of corrective feedback on the acquisition of the English third person singular -s ending”, w: Gabrys-Barker, D. (red.). 2008. 187-202.
- Pawlak, M. (red.). 2008c. *Investigating English language learning and teaching*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M. (red.). 2009. *Metody badań w językoznawstwie stosowanym*. *Neofilolog* 32. Poznań: PTN.
- Politzer, R., Ramirez, A i Lewis, S. 1981. „Teaching standard English in the third grade: Classroom functions of language”. *Language Learning* 31. 171-193.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. i Lockhart, C. 1994. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. i Schmidt, R. (red.). 1983. *Language and communication*. London: Longman.
- Ritchie, W. i Bhatia, T. (red.). 1996. *Handbook of research on second language acquisition*. New York: Academic Press.
- Robinson, P. (red.). 2001. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowe, M. B. 1987. „Using wait time to stimulate inquiry”, w: Wilen, W. W. (red.). 1987. 102-109.
- Schmidt, R. 1990. „The role of consciousness in second language learning”. *Applied Linguistics* 11. 17-46.
- Schmidt, R. 2001. „Attention”, w: Robinson, P. (red.). 2001. 3-32.
- Schmidt, R. i Frota, N. 1986. „Developing basic conversational ability in a Second language: A case study of an adult learner of Portuguese”, w: Day, R. (red.). 1986. 237-326.
- Schwartz, B. D. 1993. „On explicit and implicit data effecting and affecting competence and linguistic behavior”. *Studies in Second Language Acquisition* 15. 147-163.

- Seedhouse, P. 1996. „Classroom interaction: Possibilities and impossibilities”. *ELT Journal* 50. 17-24.
- Seedhouse, P. 2004. „The interactional architecture of the language classroom: A Conversation Analysis perspective”. *Language Learning Monograph Series* 4. 1-272.
- Seliger, H. 1983. „Learner interaction in the classroom and its effect on language acquisition”, w: Seliger, H. i Long, M. H. (red.). 1983. 246-266.
- Seliger, H. i Long, M. H. (red.). 1983. *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Sheen, Y.-H. 2004. „Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings”. *Language Teaching Research* 8. 263-300.
- Sheen, Y.-H. 2006. „Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake”. *Language Teaching Research* 10. 361-392.
- Sinclair, J. i Brazil, D. 1982. *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. i Coulthard, M. 1975. *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, P. 1970. *A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction: The Pennsylvania Foreign Language Project*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Swain, M. 1985. „Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”, w: Gass, S. i Madden, C. (red.). 1985. 235-253.
- Swain, M. 1995. „Three functions of output in second language learning”, w: Cook, G. i Seidlhofer, B. (red.). 1998. 125-144.
- Swain, M. 2000. „The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue”, w: Lantolf, J. (red.). 2000. 97-114.
- Swain, M. 2005. „The Output Hypothesis: Theory and research”. w: Hinkel, E. (red.). 2005. 471-483.
- Truscott, J. 1999. „What’s wrong with oral grammar correction?”. *Canadian Modern Language Review* 55. 437-456.
- Van Lier, L. 1984. „Analysing interaction in second language classrooms”. *ELT Journal* 38. 160-169.
- Van Lier, L. 1988. *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- Van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London and New York: Longman.
- VanPatten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. 2002. „Processing instruction: An update”. *Language Learning* 52. 755-804.



- White, L. 2003. „On the nature of interlanguage representation: Universal Grammar in the second language”, w: Doughty, C. J. i Long, M. H. (red.). 2003. 19-42.
- Widdowson, H. 2003. *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilén, W. W. (red.). 1987. *Questions, questioning techniques, and effective teaching*. West Haven, CT: NEA Professional Library.
- Williams, J. 2005. „Form-focused instruction”, w: Hinkel, E. (red.). 2005. 671-691.
- Yule, G. i Tarone, E. 1997. „Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and cons”, w: Kasper, G. i Kellerman, E. (red.). 1997. 17-30.



*Anna Mystkowska-Wiertelak*

*Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, UAM Kalisz*

---

## STOSOWANIE TRENINGU STRATEGICZNEGO W KLASIE SZKOLNEJ: OCZEKIWANIA A RZECZYWISTOŚĆ

Strategic training in the classroom:  
Expectations and reality

Research concerning language learning strategies was initiated more than 30 years ago. The aim of numerous experiments and research projects was to identify features and activities that enable learners to succeed in language learning, no matter which method or approach is used. It became evident that, while language aptitude or intelligence remain the same throughout our life, strategic training can greatly increase the effectiveness of language teaching and learning. Many recently developed coursebooks include whole sections or individual activities promoting the use of language learning strategies. Naturally, strategic training has become part of teacher training courses. However, as everyday observation and research results show, students' knowledge concerning strategies and their application is rather inadequate. The present paper shows the results of the questionnaire whose aim was to establish what the opinions and perceptions concerning strategic training held by teachers are. The results show how little importance is attributed to the use of strategies in a language classroom and how modest the knowledge and awareness of the teachers are.

### 1. Wstęp

Badania nad strategiami stosowanymi przez osoby uczące się języka obcego zostały zapoczątkowane ponad ćwierć wieku temu. Często mówi się, że jedną z najważniejszych publikacji, a być może tą, od której rozpoczęły się badania nad strategiami jest artykuł Joan Rubin „What the ‘Good Language Learner’ can teach us” – Czego możemy nauczyć się od dobrego ucznia,

opublikowany w 1975 roku. Pierwsze badania w tej dziedzinie miały na celu zidentyfikowanie cech i zachowań charakterystycznych dla osób, które odnoszą sukces w nauce języka. Okazało się, że nie można przypisać dobrych rezultatów stosowanej metodzie nauczania, ponieważ wyniki badań uzyskane w wielu projektach badawczych mających na celu określenie efektywności poszczególnych metod nie przyniosły jednoznacznych rezultatów. Stało się jasnym, że ustalenie ponad wszelką wątpliwość przewagi jednej metody nad inną jest niemożliwe. Wyniki badań oraz codzienna praktyka wskazują, że zawsze wśród uczących się są zarówno ci, którzy osiągają sukces, jak i ci, którzy języka obcego nie zdołają się nauczyć.

Zdając sobie sprawę, jak dalece czynniki indywidualne determinują możliwość osiągania sukcesu w nauce języka obcego, badacze skupili swoją uwagę na uczącym się oraz na procesach poznawczych, które przyspieszają lub blokują akwizycję języka. Badania „Dobrego Ucznia” – *Good Learner Studies* – rozpoczęły się od identyfikacji celowych zachowań lub czynności podejmowanych przez uczniów w celu nauki języka, które, obok czynników poznawczych i emocjonalnych, przyczyniały się do osiągnięcia sukcesu. Stworzone w ten sposób listy stały się punktem wyjścia dla uczonych, którzy, jak Naiman, Fröhlich, Stern i Todesco (1978/1996), próbowali znaleźć odpowiedź na pytanie, co sprawia, że dobrym uczniom się udaje i zaniechanie jakiego typu działań uniemożliwia słabym uczniom rozwój. Choć działania podejmowane przez dobrego ucznia określane były w różny sposób, na przykład mianem *technik* czy *zachowań* (Rubin 1975), najbardziej rozpoznawaną i jednocześnie najpowszechniej używaną nazwą wydaje się jednak termin *strategie* (Naiman i in. 1978/1996; Stern 1983; Omaggio 1986; Oxford 1989; Stevick 1990). Wielu badaczy przyznało, że owe techniki lub strategie to klucz do efektywnej nauki języka.

Właściwie debata dotycząca definicji i klasyfikacji strategii trwa do chwili obecnej. Zaproponowanie jednoznacznej definicji strategii wydaje się szczególnie trudnym wyzwaniem, ponieważ musiałaby odnosić się do szerokiego zakresu ludzkiego zachowania i obejmować zarówno procesy myślowe, np. tworzenie wyobrażeń, jak i widoczne zachowania, np. nawiązywanie kontaktów z innymi ludźmi. Niektórzy spoglądają na strategie z perspektywy psychologicznej twierdząc, że strategie to procesy myślowe, np. Wenden (1986: 10) stwierdza że to „kroki lub operacje myślowe stosowane w uczeniu lub rozwiązywaniu problemów, które wymagają bezpośredniej analizy, transformacji lub syntezy materiału w celu przechowywania, dostępu lub używania wiedzy”. Dla Weinstein’a i Mayer’a (1986: 315) strategie to „zachowania lub myśli, które podejmuje uczący się w trakcie nauki, których celem jest wpływanie na proces kodowania informacji”. W pracach innych badaczy kładzie się większy nacisk na możliwe do zaobserwowania działania uczących się. I tak na przykład Oxford (1989: 235) definiuje strategie jako „zachowania lub działania stosowane przez uczących się, aby uczenie się przynosiło lepsze rezultaty, odpowiadało własnym potrzebom i możliwościom

oraz było przyjemniejsze". Kolejną próbą zdefiniowania czym są strategie jest koncepcja zaproponowana przez Scarcella i Oxford (1992: 63), którzy stwierdzają, że strategie to „celowe działania, zachowania, kroki lub techniki – takie jak poszukiwanie partnera do rozmowy lub dodawanie sobie otuchy – stosowane przez uczących się, aby osiągać lepsze rezultaty”. A może, jak piszą Grenfell i Macaro (2007: 14), strategie to nic innego jak „umiejętność uczenia się i techniki utrwalania materiału”?

Ogólnie przyjmuje się, że uczący stosują strategie językowe, aby osiągać wytyczone cele, więc strategie podlegają kontroli (por. Pressley i McCormick 1995: 28) i są do pewnego stopnia, ciągle podlegającego dyskusji, stosowane intencjonalnie (por. Bialystok 1978; Oxford i Cohen 1992). Macaro (2006: 332) uważa, że sukces nie tyle zależy od liczby i intensywności stosowanych strategii, co od właściwego ich zestawiania w zależności od wymogów konkretnego zadania, przed którym staje uczeń. Hsiao i Oxford (2002: 269) stwierdzają, że najlepsze wyniki w upowszechnianiu strategii osiąga się, jeśli uczy się o strategiach świadomie i jeśli trening strategiczny staje się częścią regularnego kursu, co potwierdzają Wenden (1987), Oxford (1990), Cohen (1998) oraz Chamot i in. (1999).

Większość badaczy twierdzi, że istnieje bezpośredni związek pomiędzy stosowaniem strategii i poziomem autonomiczności ucznia. Uczniowie, którzy wiedzą jakie są ich mocne strony, którzy mają świadomość własnych słabości oraz umieją określić swoje potrzeby i kształtować przebieg nauki będą potrafili organizować własny rozwój językowy, nawet wtedy, kiedy nie będą już częścią formalnego systemu edukacyjnego (por. Drożdżal-Szelest 2004).

Warto podkreślić, że repertuar i zakres stosowanych strategii ulega ewolucji wraz z osiąganiem wyższych poziomów znajomości języka. Początkujący stosują mniej strategii niż zaawansowani uczniowie. Inna ważna tendencja to fakt, że dobrzy uczniowie potrafią wybierać i zestawiać strategie ze sobą w taki sposób, że dopasowują je do wymagań danego zadania oraz własnego stylu uczenia się, podczas gdy mniej biegli uczniowie wybierają strategie na chybił trafił, nie zawsze rozpatrując ich efektywność w przypadku konkretnego zadania (Hsiao i Oxford 2002: 369).

W trakcie początkowych badań nad dobrym uczniem (DU) zaobserwowano, że dobrzy nauczyciele języka posiadają swego rodzaju intuicyjną wiedzę, która podpowiada im jakie działania promować. Stwierdzono wówczas, że gdyby taką wiedzę usystematyzować i uświadomić nauczycielom, mogliby upowszechniać zachowania dobrych uczniów wśród tych mniej efektywnych (por. Grenfell i Macaro 2007: 13). Jedną z wielu prób kategoryzacji informacji o strategiach jest propozycja Naiman i in. (1978/1996: 30-33), którzy opracowali następującą klasyfikację:

1. Aktywne podejście do zadań: DU biorą aktywny udział w rozwiązywaniu problemów, intensyfikują wysiłki gdzie to potrzebne, powtarzają/ćwiczą regularnie, wiedzą kiedy pojawia się problem, zamieniają codzienne zdarzenia w sposobność do nauki.

2. Realizacja języka jako systemu: DU potrafią tworzyć analogie między językiem rodzimym i obcym, potrafią zgadywać i wnioskować, potrafią korzystać ze wskazówek.
3. Traktowanie języka jako środka komunikacji: DU przywiązują większą wagę do płynności wypowiedzi, nie poprawności gramatycznej; sami szukają sposobności do komunikowania się w języku obcym, zwracają uwagę na społeczno-kulturalne aspekty języka.
4. DU zdają sobie sprawę że nauka języka obcego jest związana z zaangażowaniem emocjonalnym i umieją podjąć zadaniu.
5. Monitorowanie produkowanego języka: DU kontrolują swoje wypowiedzi i potrafią dokonywać poprawek.

Nawet jeśli to nie jest wyczerpująca lista, trudno sobie wyobrazić jednego ucznia, który nieprzerwanie stosowałby te wszystkie strategie i nieustannie wykazywał pożądane postawy. Jasnym jest, że zachowanie uczniów zależy od wielu czynników – kontekstu, w którym funkcjonują, poziomu znajomości języka, motywacji, itp.

Promowanie różnych zachowań mających na celu wsparcie procesu nauczania określane jest mianem treningu strategicznego. Trening strategiczny pomaga lepiej zrozumieć na czym polegają i co mają na celu działania inicjowane w klasie przez nauczycieli i jednocześnie jest to sposób na uwzględnienie indywidualnych potrzeb uczniów (Drożdżiał-Szelest 1997: 80). Niezmiernie ważne jest pokazanie i wytłumaczenie procesów, w wyniku których uczniowie nabywają wiedzę i umiejętności. Uczenie jak się uczyć uwzględnia fakt, że uczniowie nabywają wiedzę na różne sposoby i mają inne potrzeby i preferencje dotyczące materiałów i ćwiczeń. Z tego względu szczególnie nacisk kładzie się na rozwijanie samoświadomości, ponieważ zakłada się, że możliwe jest zwiększenie efektywności wykorzystania zdolności uczniów. Wielu badaczy przyznaje (por. Drożdżiał-Szelest 1997: 81), że trening strategiczny odgrywa wyjątkową rolę, gdyż właściwie stosowane strategie decydują o aktywnym zaangażowaniu w proces nauki, bez którego rozwój kompetencji komunikacyjnej jest raczej niemożliwy. Badania wykazały, że stosowanie strategii skutkuje większą samoświadomością i wiarą we własne możliwości, co z kolei przygotowuje uczących się do sytuacji kiedy będą zdani na własne siły, bez pomocy nauczyciela (Oxford 1990: 1).

Uczeń, który wie o istnieniu skutecznych strategii i, co więcej, odkryje, które strategie najlepiej sprawdzają się w jego przypadku, będzie posiadał wyższy stopień motywacji, co wpłynie na efektywność jego pracy i umożliwi przejęcie odpowiedzialności za podejmowane działania (Ellis i Sinclair 1989). Skoro stosowania strategii można nauczyć, tak istotnym jest celowe i świadome włączenie treningu strategicznego do procesu nauczania. Należy przy tym podkreślić, iż trening strategiczny nie polega jedynie na uczeniu poszczególnych zachowań umożliwiających radzenie sobie w różnorodnych sytuacjach, ale także na podnoszeniu świadomości i budowaniu pozytywnego nastawienia do samodzielnego stosowania strategii. Można przyjąć, że

trening strategiczny to wyposażenie ucznia w alternatywne rozwiązania, spośród których uczeń wybiera o czym, jak, dlaczego, kiedy i gdzie będzie się uczył (por. Drożdżiał-Szelest 1997: 82).

Niewątpliwie, biorąc pod uwagę fakt, że zdolności językowe i inteligencja raczej nie mogą ulec zmianie pod wpływem czynników zewnętrznych, można propagować stosowanie strategii wśród uczniów osiągających gorsze wyniki w nadziei na upowszechnienie zachowań, które przyczyniają się do osiągania biegłości językowej. Z tego względu trening strategiczny stał się ważnym tematem znajdującym swoje odzwierciedlenie w nowopowstających podręcznikach do nauki języka oraz programach nauczania na studiach filologicznych. Autonomizacja i strategie językowe niejednokrotnie były wiodącym tematem konferencji, na ich temat napisano wiele artykułów, prac licencjackich i magisterskich.

## 2. Charakterystyka projektu badawczego

Celem przeprowadzonego badania ankietowego było sprawdzenie, jaka jest wiedza i nastawienie nauczycieli do propagowania strategii językowych wśród swoich uczniów, i jednocześnie ustalenie, czy trening strategiczny ma miejsce w szkole. Spośród 200 przekazanych respondentom ankiet oraz wielu rozesyłanych internetowo powróciło jedynie 78. Tak więc z szeroko zakrojonego badania pozostał jedynie fragment. Ankieta zawiera dwa rodzaje pytań: pytania, w których odpowiedzią było zakreślenie opcji tak, nie, nie wiem, oraz pytania, w których respondenci proszeni byli o podanie informacji, jak w pytaniu: „Czy w czasie zdobywania kwalifikacji zawodowych uczestniczył/a Pani/Pan w zajęciach poświęconych treningowi strategicznemu?” W końcowej części ankiety znalazło się polecenie polegające na wybraniu z podanej za Oxford (1986) klasyfikacji strategii, które respondent uważa za szczególnie cenne i dopisaniu kolejnych przykładów strategii do każdej grupy.

Prawie 86% osób uczestniczących w badaniu to kobiety. Wśród respondentów znaczną przewagę stanowili nauczyciele języka angielskiego (94%). Ponadto, w gronie ankietowanych był jeden nauczyciel rosyjskiego i dwóch niemieckiego. Można założyć, że ponieważ autorka uczy angielskiego, zapewne łatwiej było jej dotrzeć do innych nauczycieli tego języka. Jednakże na ankiety wysyłane do szkół także częściej odpowiadali angliści. Znakomita większość, prawie 83%, to młodzi nauczyciele, pomiędzy 1 a 5 rokiem pracy w zawodzie. Druga największa grupa, między 5 a 10 rokiem pracy, stanowiła 11% respondentów. Nauczyciele z doświadczeniem 10-15-letnim stanowili 2,5% uczestników badania, a starsi 3,5%. Badani pracują w różnego typu szkołach: pracownicy szkół podstawowych stanowili 25%, gimnazjum 37%, szkół ponadgimnazjalnych (liceum, technikum) 26%. Nauczyciele na poziomie akademickim to grupa 3,8%, nauczyciele szkoły specjalnej 2,5% oraz pracujący w szkołach prywatnych, to 7% uczestników badania. Większość, bo

aż 88,3%, to nauczyciele z tytułem licencjata, a więc zapewne w trakcie zdobywania kwalifikacji zawodowych. Pozostali (11,7%) posiadają tytuł magistra.

### 3. Deklarowane postawy i zachowania

Zastanawiającym wydaje się fakt, że młodzi nauczyciele, 83% badanych, dysponuje tak niewielką wiedzą dotyczącą tematu. Jeśli dowiadują się o strategiach, to raczej na zajęciach z bloku metodyka/dydaktyka, a tylko 13% w ramach zajęć z praktycznej nauki języka obcego. Jedna osoba zdobyła informacje na zajęciach z gramatyki opisowej. Wskazuje to dobitnie, że nauczyciele pracujący ze studentami również niewiele wiedzą na ten temat. Z drugiej jednak strony, tylko 35% respondentów uważa, że te zajęcia przygotowały ich do tego, by wprowadzać elementy treningu strategicznego w trakcie prowadzonych przez siebie lekcji. Nie można zapominać, że będąc nauczycielami języka jesteśmy ciągle uczącymi się tego języka i lepsza znajomość zagadnień związanych ze stosowaniem strategii mogłaby wpływać na podnoszenie naszej wiedzy, a może nawet w jakimś stopniu złagodzić skutki wypalenia zawodowego. Optyalizmem napawa fakt, że aż 97% respondentów uważa trening strategiczny za rzecz potrzebną, a nie stratę czasu. Tylko 1,3% uczestników wybrało opcję „nie wiem”. Z uwagi na fakt, że takiej odpowiedzi można było udzielić na jedno pytanie, nie uwzględniono tego w Tabeli 1.

Lp.	Pytanie	TAK	NIE
1.	Czy uważa Pani/Pan, że należy prowadzić trening strategiczny wśród uczniów w klasie szkolnej w trakcie zajęć językowych?	97%	1,3%
2.	Czy w czasie zdobywania kwalifikacji zawodowych uczestniczył/a Pani/Pan w zajęciach poświęconych treningowi strategicznemu?	48%	52%
3.	Czy uważa Pani/Pan, że czas poświęcony temu problemowi był wystarczający, aby przygotować Panią/Pana do wprowadzania elementów treningu strategicznego wśród swoich uczniów?	35%	65%
4.	Czy w ostatnim roku brał/a Pan/i udział w formach doskonalenia zawodowego? Jeśli tak, to w jakich?	21%	79%
5.	Czy uczestniczył/a Pani/Pan w szkoleniach, kursach, warsztatach dotyczących stosowania treningu strategicznego?	11%	89%
6.	Czy podręczniki, z których Pani/Pan korzysta zawierają elementy treningu strategicznego?	30%	70%
7.	Czy może Pani/Pan podać tytuł podręcznika zawierającego elementy treningu strategicznego?	30%	70%

Tabela 1: Deklarowane zachowania i opinie – pytania ogólne dotyczące stosowania treningu strategicznego.



Nasuwa się pytanie, gdzie nauczyciele mogą dowiedzieć się czegoś więcej o stosowaniu strategii, skoro nie dowiedzieli się w trakcie studiów? Teza o powszechnym i ustawicznym doskonaleniu się nauczycieli okazała się chyba mitem, skoro w przeciągu ostatniego roku tylko 21% nauczycieli uczestniczących w badaniu brało udział w jakiegokolwiek formie doskonalenia zawodowego, z czego większość to warsztaty organizowane przez wydawców mające na celu promowanie nowego produktu i zwiększenie sprzedaży, a nie rozwój zawodowy nauczyciela. Spośród respondentów, którzy odpowiedzieli „tak” na pytanie o udział w dodatkowych formach kształcenia, tylko 14% uczestniczyło w zajęciach zorganizowanych przez szkołę, w której pracują lub w konferencjach dla nauczycieli organizowanych przez CODN lub stowarzyszenia nauczycieli. Warto jednakże odnotować, że 40% spośród uczestniczących w różnych formach doskonalenia brało udział w warsztatach dotyczących treningu strategicznego. Mimo, że wiedza badanych była raczej fragmentaryczna, aż 30% przyznało, że podręczniki, których używają na co dzień zawierają elementy treningu strategicznego i wszyscy byli w stanie podać tytuły tych podręczników. O popularności idei szerzenia wiedzy o strategiach wśród twórców podręczników świadczy fakt, że ten sam tytuł powtórzył się tylko dwa razy (patrz Tabela 2).

Lp.	Pytanie	%
1.	Kiedy należy rozpocząć trening strategiczny?	
	a. w szkole podstawowej?	80%
	b. w gimnazjum?	19%
	c. w liceum/technikum?	0%
	d. na studiach?	0%
2.	Na jakim poziomie zaawansowania należy Pani/Pana zdaniem rozpocząć trening strategiczny?	
	a. początkującym?	82%
	b. średnio-zaawansowanym?	18%
	c. zaawansowanym?	0%
3.	Czy w czasie zdobywania kwalifikacji zawodowych uczestniczył/a Pani/Pan w zajęciach poświęconych treningowi strategicznemu? Jeśli tak, to w ramach jakich zajęć?	
	a. dydaktyka/metodyka	67%
	b. praktyczna nauka języka obcego	27%
	c. inne: gramatyka opisowa	6%
4.	Czy w ostatnim roku brał/a Pan/i udział w formach doskonalenia zawodowego? Jeśli tak, to w jakich?	
	a. warsztaty	61%
	b. konferencje	20%
	c. kursy	5%
	d. szkolenia	14%

Tabela 2: Pytania szczegółowe na temat treningu strategicznego.

Ostatnia część ankiety miała na celu sprawdzenie, jaka jest wiedza nauczycieli na temat strategii. Oprócz podkreślania podanych propozycji poproszono ich o uzupełnienie listy o te strategie, które uważają za najbardziej skuteczne w nauce języka obcego lub które pomogły im osiągnąć obecny poziom językowy. Posłużono się tu klasyfikacją zaproponowaną przez Rebeccę Oxford (1989), która zakłada podział strategii na strategie pamięciowe, kognitywne, kompensacyjne, afektywne, metakognitywne i społeczne. Zdecydowanie większą popularnością cieszyły się strategie bezpośrednie, pośrednie wybierano zdecydowanie rzadziej. Niespełna 6% badanych uzupełniło ankietę wpisując własne propozycje. Często były to raczej skojarzenia niż strategie językowe, a tylko jedna osoba dopisała strategię do wszystkich kategorii, ale jak łatwo zgadnąć, to nauczyciel metodyki.

#### 4. Podsumowanie

Jak stwierdzono na wstępie, idea promowania zachowań, które mogą poprawić wyniki osiągane przez uczniów ma już ponad 30 lat. Wydawałoby się, że propagowanie strategii, leżące zarówno w interesie uczniów jak i nauczycieli, powinno dawno, dzięki rozległej literaturze tematu jak i obecności w podręcznikach szkolnych, stać się elementarną częścią procesu nauczania języka. Być może idea ta jest najlepiej znana w środowisku anglistów, stąd najwięcej respondentów znalazło się wśród tej specjalności. Jak wskazują zebrane wyniki, świadomość i wiedza dotycząca tematu wśród nauczycieli jest raczej niewielka. Trudno uczyć czegoś i o czymś, jeśli nie posiada się podstawowych informacji na dany temat. Jednakże nie należy zapewne obarczać jedynie nauczycieli odpowiedzialnością za taki stan rzeczy. Wydaje się, że dobrym rozwiązaniem byłaby weryfikacja programów kształcenia nauczycieli oraz proponowanie praktykom specjalistycznych szkoleń.

W tradycjonalistycznym kontekście polskiej szkoły nauczyciela postrzega się jako źródło wiedzy i organizatora procesu nauczania. To on, częściej ona, decyduje o doborze treści, ćwiczeń i tematyki zajęć. Odpowiedzialność za brak postępów spoczywa w takiej sytuacji na barkach nauczyciela. Skoro już rola i miejsce nauczyciela są tak dominujące, to może warto byłoby pokusić się o wyposażenie uczniów w umiejętności, które pomogą im zacząć podejmować kluczowe decyzje samodzielnie i sprawią, że nauka będzie „przyjemniejsza.” Będzie doświadczeniem ubogacającym, dającym satysfakcję i nie skończy się z chwilą opuszczenia szkolnych murów.

## BIBLIOGRAFIA

- Bialystok, E. 1978, „A theoretical model of second language learning”. *Language Learning* 28. 69-83.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B. i Robins, J. 1999. *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Cohen, A. D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. New York: Addison Wesley Longman.
- Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). 2007. *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Drożdżal-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.
- Drożdżal-Szelest, K. 2004. „Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 31-43.
- Ellis, G. i Sinclair, B. 1989. *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grenfell, M. i Macaro, E. 2007. „Claims and critiques”, w: Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). 2007. 9-28.
- Hsiao, T. i Oxford, R. 2002. „Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis”. *Modern Language Journal* 86. 320-337.
- Macaro, E. 2006. „Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework”. *Modern Language Journal* 90. 368-383.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. i Todesco, A. 1978. *The good language learner. A report*. Research in Education Series 7. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Ommagio, A. C. 1986. *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, Inc.
- Oxford, R. 1989. „Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training”. *System* 17. 255-267.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle.
- Oxford, R. i Cohen, A. 1992. „Language learning strategies. Crucial issues of concept and classification”. *Applied Language Learning* 3. 1-35.
- Pawlak, M. (red.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: WPA UAM.
- Pressley, M. i McCormick, C. B. 1995. *Advanced educational psychology for educators, researchers and policymakers*. New York: Harper Collins.
- Rubin, J. 1975. „What the ‘Good Language Learner’ can teach us”. *TESOL Quarterly* 9. 41-51.
- Scarcela, R. C. i Oxford, R. 1992. *The tapestry of language learning: The individual in the communicative class*. Boston: Prentice Hall.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. W. 1990. *Success with foreign languages*. New York/London: Prentice Hall.

- Weinstein, C. E. i Mayer, R. E. 1986. „The teaching of learning strategies”, w: Wittrock, M. (red.). 1986. 315-327.
- Wenden, A. L. 1986. „Helping language learners think about learning”. *ELT Journal* 40. 3-12.
- Wenden, A. L. 1987. „Conceptual background and utility”, w: Wenden, A. i Rubin, J. (red.). 1987. 3-13.
- Wenden, A. i Rubin, J. (red.). 1987. *Language strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wittrock, M. (red.). 1986. *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

*Agnieszka Pietrzykowska*  
*Zakład Filologii Angielskiej, UAM Kalisz*

---

## KSZTAŁCENIE UMIEJĘTNOŚCI CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM – ROLA NAUCZYCIELA W FAZIE POPREDZAJĄCEJ CZYTANIE

### Developing reading comprehension – the role of the teacher at the pre-reading stage

Since it is virtually impossible to know a foreign language well without being able to read, one of the crucial tasks the teacher is confronted with in the language classroom is to help learners develop their reading comprehension skills. The overriding purpose of this paper is to report on a study exploring the influence of different activities used by the teacher at the pre-reading stage on reading comprehension and the attractiveness of language lessons. In addition, the paper presents the learners' favourite techniques the teacher can make use of at the pre-reading phase in order to aid students in overcoming potential difficulties that reading materials may pose.

### 1. Wprowadzenie

Nauczanie języka jest procesem niezwykle skomplikowanym. Za jego organizację odpowiedzialny jest w znacznej mierze nauczyciel. Jednym z licznych zadań nauczyciela w klasie szkolnej jest zaplanowanie kursu językowego w taki sposób, aby uczniowie nabyli tak zwanej kompetencji komunikacyjnej. Na kompetencję komunikacyjną składa się wiele komponentów. Kompetentny użytkownik języka to taki, który przyswoił sobie podsystemy języka (foniczny, graficzny, leksykalny, gramatyczny), opanował sprawności językowe (receptywne, produktywne, interakcyjne, mediacyjne) oraz nabył kilka innych, choć nie mniej istotnych, kompetencji. Wymienić można tu kompetencję strategiczną, socjolingwistyczną i kompetencję dyskursu językowego (Komorowska 2005).

Jedną z podstawowych sprawności, które uczeń rozwija w trakcie nauki języka jest czytanie. Nauka czytania jest w rzeczywistości procesem dwukie-

runkowym, ponieważ uczenie się języka umożliwia czytanie w tym języku, ale jednocześnie czytanie sprawia, iż znajomość języka pogłębia się (Brush 1991). Doskonalenie umiejętności czytania wymagające ogromnej ilości czasu i dużego nakładu sił jest zatem niezwykle cenną inwestycją wzbogacającą wiedzę o języku. Jak pisze Komorowska (2005: 188) „Czytanie jest najskuteczniejszym wsparciem opanowywania pozostałych sprawności, gdyż w toku czytania następuje stałe powtarzanie i utrwalanie poznanych wyrazów, zwrotów i struktur”.

Istnieją trzy modele przedstawiające działanie mechanizmów myślowych podczas czytania (Carrel i Eisterhold 1988). W pierwszym z nich czytanie sprowadza się do zidentyfikowania liter, złożenia je w sylaby, rozpoznania słów a następnie złożenia je w zdania, na podstawie których uczeń odczytuje znaczenie tekstu. Czytelnik zaczyna zatem od szczegółów, które pozwalają mu na odkrycie, a raczej odkodowanie, ogólnego przesłania zawartego w treści (ang. *bottom-up processing*). Drugi model zakłada, że podczas czytania bazą do zrozumienia treści jest ogólna wiedza czytelnika o otaczającym go świecie, dzięki której może on sformułować pewne oczekiwania względem tekstu choćby na podstawie samego tytułu czy towarzyszącej mu fotografii. Punktem wyjściowym jest tu zatem ogólne wrażenie czytelnika i jego przypuszczenie co do treści zawartej w tekście, weryfikowane następnie na podstawie informacji faktycznie w tekście ujętych (ang. *top-down processing*) (Segalowitz, Poulsen i Komoda 1991; Harmer 2001). Trzecim modelem, który zyskał miano tego, który najlepiej opisuje proces czytania, jest tak zwany *model interakcyjny*. W rzeczywistości jest to kombinacja dwóch systemów opisanych powyżej, przy czym oba odgrywają rolę równorzędną. Pierwszy z nich (*bottom-up*) pozwala czytelnikowi przetworzyć informacje „od szczegółu do ogółu”, a więc odpowiedzialny jest za wykrycie tych informacji zawartych w tekście, które są dla czytelnika nowością oraz tych, który w jakiś sposób przyczyniają się do weryfikacji przypuszczeń sformułowanych względem treści czy też struktury tekstu. Drugi system (*top-down*) odpowiada za rozstrzyganie niejasności zawartych w tekście, co umożliwia wiedza czytelnika zdobyta w ciągu całego jego życia, oraz wybranie takiej interpretacji treści, która zgodna jest nie tylko z tym, co uczeń wie o świecie, ale także z informacjami zebranymi na podstawie tekstu. Przetwarzanie danych ujętych w tekście odbywa się tu w drugim kierunku, mianowicie „od ogółu do szczegółu”. Warto zaznaczyć, że opisane mechanizmy muszą działać jednocześnie – informacje zakodowane w treści powinny bez przerwy wpływać na oczekiwania ucznia stworzone zanim jeszcze zaczął czytać tekst, a jego wiedza winna nadać jego przypuszczeniom właściwy kierunek na bazie wyczytanych treści (Anderson 1999). Umiejętność rozpoznawania liter, połączenia je w sylaby, słowa i zdania, pozwalająca na odkodowanie informacji jest zatem równorzędna z ogólną wiedzą ucznia (przy czym mamy tu na myśli między innymi znajomość wcześniej przeczytanych tekstów i gatunków literackich).

Należy jednak podkreślić, iż dwa wspomniane wyżej czynniki, mianowicie zdolność odkodowania informacji zawartej w treści oraz wiedza czytel-

nika o otaczającym go świecie, nie stanowią recepty na odniesienie sukcesu w kształceniu umiejętności czytania ze zrozumieniem. Uczniowie muszą również być świadomi celów, jakie powinni osiągnąć poprzez zapoznanie się z tekstem (Royer, Bates i Konold 1984; Harmer 2001) oraz wiedzieć, jakie strategie pozwolą im dane cele zrealizować (Chastain 1998). Ponadto, istotne jest również przygotowanie ucznia na elementy językowe, które pojawią się w tekście poprzez przypomnienie materiału językowego, z którym uczniowie byli wcześniej zapoznani oraz wprowadzenie struktur i słownictwa, które są im obce (Komorowska 2005). Nauczycielowi nie wolno także zapomnieć o zabiegach mających zwiększyć zainteresowanie uczniów danym tekstem. Oczywiście najprostszym sposobem byłoby dostarczenie uczniom treści o ciekawiejszej ich tematyce, niestety jedno zagadnienie okazuje się atrakcyjne dla całej grupy niezwykle rzadko, zwłaszcza wśród młodzieży, dlatego też nauczyciel powinien postarać się wprowadzić tekst w taki sposób, aby zachęcić uczniów do jego przeczytania (Hedge 2000).

Na pracę z tekstem składają się trzy etapy: etap poprzedzający czytanie, etap, w czasie którego uczniowie czytają dany tekst oraz etap potekstowy. To właśnie faza poprzedzająca czytanie jest momentem właściwym do wykorzystania najróżniejszych narzędzi mających na celu przygotowanie uczniów do procesu rozwijania umiejętności czytania ze zrozumieniem. Wachlarz tychże umiejętności jest niezwykle szeroki. Wymienić można tu choćby wyjaśnienie słownictwa kluczowego dla zrozumienia znaczenia tekstu, omówienie cech charakterystycznych danemu gatunkowi literackiemu, dyskusję, tworzenie map mentalnych, burzę mózgów czy przewidywanie struktur lub wyrazów mogących się w tekście pojawić (Day 1993).

## 2. Projekt badawczy

Celem badania było sprawdzenie w jakim stopniu różnego rodzaju ćwiczenia wykorzystane w fazie poprzedzającej czytanie wpływają na zrozumienie tekstu. W badaniu wzięło udział 56 uczniów liceum ogólnokształcącego, 38 dziewcząt i 18 chłopców. Byli to uczniowie czterech klas drugich. Nauka języka angielskiego w szkole odbywała się w wymiarze 4 godzin tygodniowo, przy czym ponad połowa uczniów uczęszczała na dodatkowe lekcje prywatne zazwyczaj dwie godziny w tygodniu. Średnio uczniowie uczyli się angielskiego od siedmiu lat.

Dla celów badania zostały wybrane cztery teksty. Każda z czterech grup miała szansę wziąć udział w lekcji przeprowadzonej na dwa sposoby – gdy jedna grupa pracowała nad tekstem na lekcji z etapem poprzedzającym czytanie, druga omawiała ten sam tekst bez fazy początkowej. Podczas lekcji z etapem poprzedzającym czytanie zostały użyte różnego rodzaju aktywności. Uczniowie tworzyli mapy mentalne, opisywali fotografie towarzyszące tekstom, próbowali przewidzieć treść tekstu na podstawie wybranych z niego wyrazów lub kilku zdań. Co więcej, tytuły tekstów najczęściej stanowiły pole

do dyskusji. Ponadto uczniowie byli zapoznawani z definicjami albo z polskimi odpowiednikami słów, które były niezbędne do zrozumienia treści a mogły powodować trudności. Nauczyciel powtarzał też strukturę gramatyczną, jeśli taka często pojawiała się w czytance. Następnie uczniowie przechodzili do czytania oraz rozwiązywania testu wielokrotnego wyboru sprawdzającego zrozumienie treści. Każdy test składał się z 10 pytań, przy czym uczniowie mieli zawsze cztery opcje odpowiedzi do wyboru. Za każdą poprawną odpowiedź uczeń otrzymywał jeden punkt. Podczas lekcji odbywających się bez rozbudowanej fazy poprzedzającej czytanie uczniowie zostali poinformowani o temacie i celach lekcji, po czym przechodzili do czytania tekstów i rozwiązywania testu. W obu przypadkach limit czasowy dla przeczytania czytanki i napisania testu nie był ustalony, każdy z uczniów pracował swoim tempem.

Wspomniane testy nie były jedynym źródłem danych w badaniu. Po dwóch przeprowadzonych lekcjach uczniowie otrzymali kwestionariusz w języku polskim, który mieli wypełnić w domu. Celem pierwszego pytania było sprawdzenie czy lekcja z rozbudowanym etapem poprzedzającym czytanie była bardziej atrakcyjna niż lekcja pozbawiona tej fazy. Należy zauważyć, że forma pytania nie odnosiła się jednak bezpośrednio do struktury lekcji. Następne pytanie miało na celu ujawnić odczucia uczniów odnośnie skali trudności omawianych tekstów w zależności od obecności etapu, który poprzedzał czytanie. Odpowiedzi na pytanie trzecie i czwarte miały ujawnić preferencje uczniów odnośnie przebiegu lekcji poświęconej rozwijaniu sprawności czytania ze zrozumieniem oraz ulubione ćwiczenia ułatwiające zrozumienie tekstu.

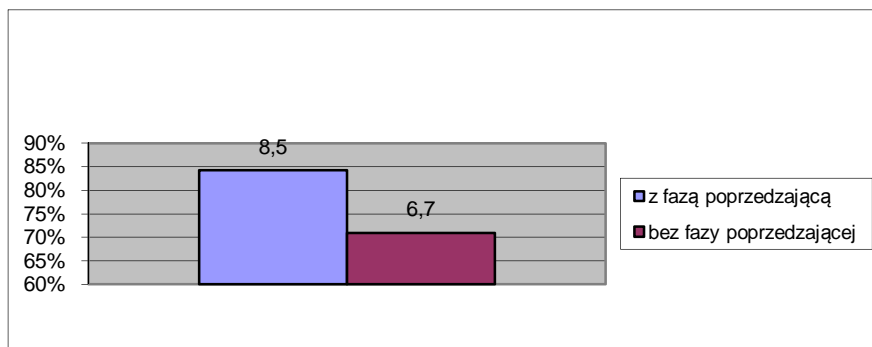
### 3. Wyniki badania

Jak widać na podstawie wyników przedstawionych w Tabeli 1, etap poprzedzający czytanie uczynił tekst łatwiejszym do zrozumienia we wszystkich czterech przypadkach. Należy jednak zauważyć, że różnica punktów uzyskanych na lekcjach z fazą poprzedzającą czytanie oraz na zajęciach, podczas których faza ta nie wystąpiła nie zawsze jest duża (odpowiednio 0,5; 3,7; 1,0; 1,5). Największą różnicę zauważamy w przypadku tekstu drugiego, który dotyczył diagnozowania chorób. Pozostałe teksty poświęcone były Internetowi, niezdrowemu jedzeniu oraz sportowi, w związku z czym można przypuszczać, że jeśli chodzi o tematykę tekstu drugiego, wiedza uczniów była najuboższa, a ponadto słownictwo występujące w nim najbardziej skomplikowane. Zapewne właśnie dlatego etap poprzedzający czytanie okazał się tak pomocny (patrz Rysunek 1).



	(+)	(-)
Tekst 1	9,5	9,0
Tekst 2	8,2	4,5
Tekst 3	8,0	7,0
Tekst 4	8,0	6,5

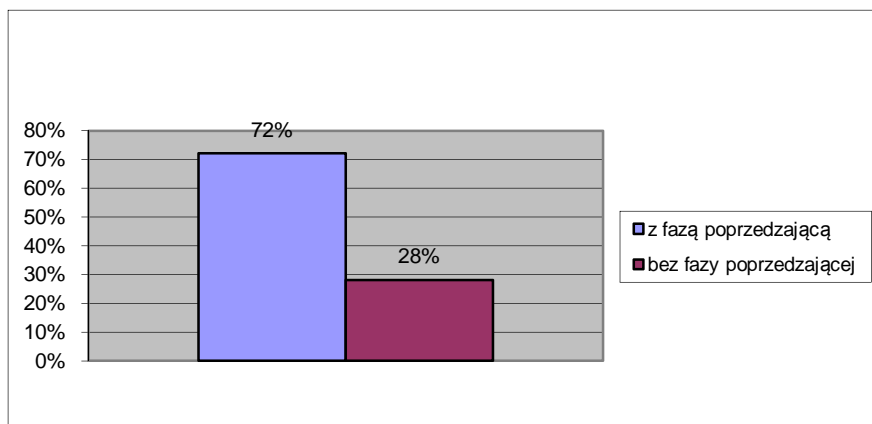
Tabela 1: Średnia punktów uzyskanych w testach w zależności od obecności (+) lub braku (-) fazy poprzedzającej czytanie.



Rysunek 1: Suma średnich punktów uzyskanych w testach w zależności od obecności etapu poprzedzającego.

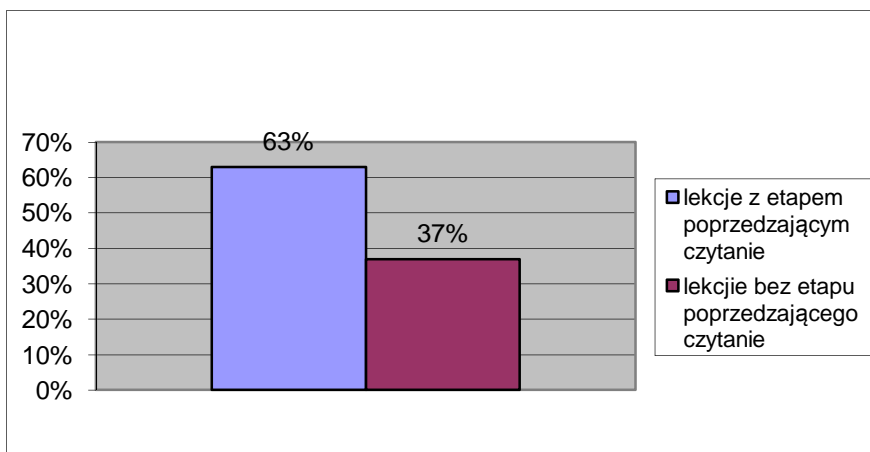
#### 4. Wyniki badania ankietowego

Forma ankiet wypełnionych przez uczniów pozwoliła zebrać dane numeryczne i jakościowe. Te drugie umożliwiły, przynajmniej w pewnym stopniu, dokładniejszą analizę i interpretację wyników badania.



Rysunek 2: Atrakcyjność lekcji zależnie od wystąpienia rozbudowanego etapu poprzedzającego czytanie.

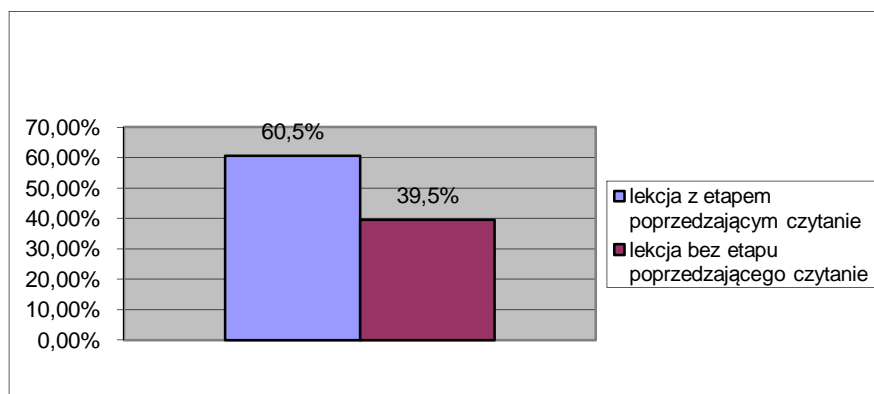
Rysunek 2 pokazuje, że znacznej większości uczniów bardziej przypadły do gustu lekcje z etapem poprzedzającym czytanie. Najczęstszym podawanym tu uzasadnieniem były zainteresowania uczniów, które pozwalały im udzielić się na lekcji poprzez podzielenie się swoją wiedzą związaną z tematyką tekstu i wyrażenie swoich opinii. Ponadto uczniowie podkreślali, iż przewidywanie zawartości tekstu było dla nich źródłem rozrywki, podobnie zresztą jak tworzenie map mentalnych, w co bardzo często zaangażowani byli najslabsi uczniowie, którzy rzadko biorą czynny udział w lekcji. Ci, którzy woleli lekcje bez fazy poprzedzającej czytanie argumentowali swój wybór tym, że przewidywanie treści tekstu było stratą czasu oraz tym, że trudne jest dla nich mówienie na dany temat bez wcześniejszego zapoznania się z tekstem, który zazwyczaj stanowi dla nich źródło informacji i cennych pomysłów.



Rysunek 3: Odczucia uczniów odnośnie skali łatwości czytanego tekstu.

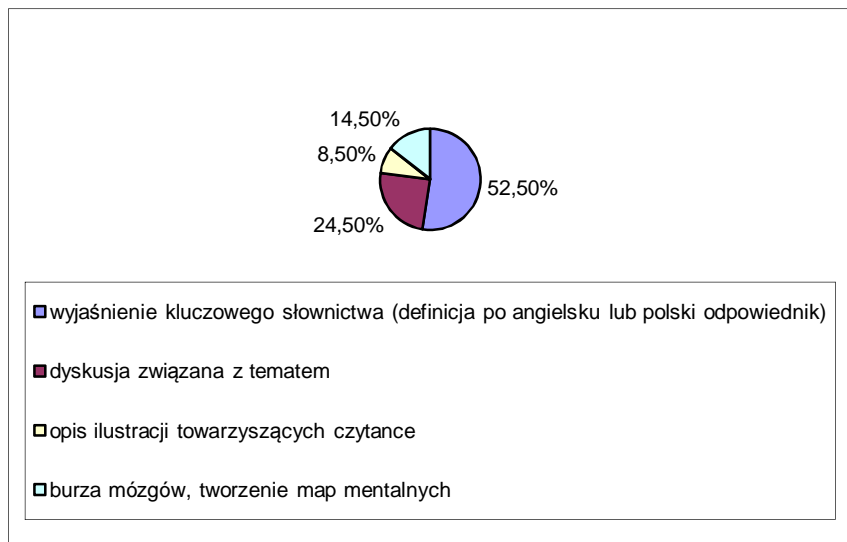
Rysunek 3 pokazuje jak pojawienie się fazy poprzedzającej czytanie wpłynęło na odczucia uczniów dotyczące trudności czytanych tekstów. Jak widać na wykresie, dla 63% uczniów czytanka omawiana na lekcji z fazą poprzedzającą czytanie okazała się łatwiejsza niż tekst czytany bez wykorzystania ćwiczeń przygotowujących. Najczęściej uczniowie argumentowali swój wybór tym, że temat danego tekstu był dla nich interesujący, słownictwo zostało wyjaśnione przed zapoznaniem się z treścią oraz tym, że sformułowanie pewnych przypuszczeń sprawiło, że czytali dany tekst z większą chęcią.

Jeśli chodzi o preferencje uczniów dotyczące struktury lekcji poświęconej rozwijaniu umiejętności czytania ze zrozumieniem (Rysunek 4), 60,5% uczniów stwierdziło, że woli lekcje z rozbudowanym etapem poprzedzającym czytanie. niespełna 40% uczniów preferuje lekcje, podczas których czytanie nie jest poprzedzone ćwiczeniami przygotowującymi.



Rysunek 4: Preferencje uczniów odnośnie struktury lekcji poświęconej czytaniu ze zrozumieniem.

Argumentacja uczniów należących do liczniejszej grupy sprowadzała się do opinii wspomnianych już wcześniej i związana była z podawaniem definicji lub polskich odpowiedników trudnych wyrazów, co sprawiło, że uczeń mógł skupić się na informacji zawartej w tekście a nie na odgadywaniu znaczenia słów oraz możliwością popisania się znajomością pewnych zagadnień przed zapoznaniem się z treścią czytanki, a więc w momencie, kiedy to tylko niektórzy uczniowie dysponują pewną wiedzą. Wybór drugiej opcji tłumaczony był najczęściej tym, że przeczytanie tekstu pozwala uczniom na dokładniejsze zaznajomienie się z tematem oraz słownictwem, co ułatwia dyskusowanie na konkretny temat.



Rysunek 5: Ulubione ćwiczenia wykorzystywane w fazie poprzedzającej czytanie.

Rysunek 5 przedstawia ulubione aktywności, które nauczyciel może wykorzystać jako ćwiczenia przygotowujące uczniów do przeczytania tekstu. Dla nieco ponad połowy uczniów ulubionym zadaniem jest wyjaśnienie słownictwa (podanie definicji w języku angielskim, synonimu lub polskiego odpowiednika). Blisko 1/4 uczniów preferuje dyskusję, pozostali wolą opisywanie ilustracji związanych z tematyką tekstu oraz tworzenie map mentalnych czy burzę mózgów. Patrząc na wyniki, trudno oprzeć się wrażeniu, że, przynajmniej jeśli chodzi o zadanie, które okazało się najbardziej popularne wśród uczniów, uczniowie tak naprawdę wskazali aktywność, która jest w ich oczach najbardziej skuteczna. Bardzo możliwe, że część uczniów tak właśnie zinterpretowała ostatnie pytanie zawarte w kwestionariuszu.

## 5. Wnioski

Dane uzyskane na podstawie testów wykazały, że zastosowanie różnego rodzaju aktywności w fazie poprzedzającej czytanie przyczynia się do łatwiejszego zrozumienia tekstu, co w pełni pokrywa się z odczuciami uczniów dotyczącymi skali trudności czytanych tekstów – czytanki omawiane na lekcjach, w czasie których nauczyciel wykorzystał ćwiczenia przygotowujące do czytania wydają się uczniom łatwiejsze niż teksty, z którymi zapoznają się bez poprzedzających czytanie aktywności. Użycie wspomnianych aktywności zdaje się być szczególnie pomocne jeśli chodzi o treści odnośnie zagadnień mało znanych uczniom i teksty zawierające dużą liczbę słownictwa uczniom nieznanego lub takiego, którego znaczenia trudno się domyślić nawet na podstawie kontekstu. Ponadto, jak to pokazały wyniki otrzymane na podstawie kwestionariusza, lekcje, w czasie których nauczyciel korzysta z ćwiczeń przygotowujących do czytania są bardziej atrakcyjne dla uczniów i spełniają oczekiwania względem struktury lekcji poświęconej rozwijaniu umiejętności czytania ze zrozumieniem znacznej części uczniów.

Trudno zatem nie docenić roli etapu poprzedzającego czytanie, który z racji ograniczonego czasu lekcyjnego wcale nierzadko traktowany jest przez nauczycieli po macoszemu. Należy zauważyć, że oprócz wyżej wymienionych korzyści, etap ten pozwala uczniom na wymianę opinii oraz podzielenie się własnym doświadczeniem bez uciekania się do treści zawartych w tekście. Co więcej, faza poprzedzająca czytanie umożliwia nauczycielowi zminimalizowanie przynajmniej niektórych czynników wpływających na skalę trudności danego tekstu, takie jak trudne wyrazy czy też brak jakiegokolwiek wiedzy na temat poruszany w treści. Jak wykazało badanie ankietowe, preferowanymi przez uczniów ćwiczeniami przygotowującymi do czytania są zapoznanie z kluczowym słownictwem oraz dyskusja związana z zagadnieniami zawartymi w treści. Należy jednak pamiętać, że repertuar tego typu aktywności jest znacznie szerszy i w celu usatysfakcjonowania jak największej liczby uczniów, nauczyciel powinien posługiwać się możliwie różnymi dostępnymi opcjami, przy czym z pewnością efektywność każdej aktywności mającej na

celu przygotowanie uczniów do przeczytania tekstu jest inna zależnie od jej specyfiki. Co więcej, trudności jakie mogą one pokonać oraz sposoby w jaki przyczyniają się do łatwiejszego zrozumienia treści także się różnią, dlatego też w etapie poprzedzającym czytanie warto korzystać z urozmaiconych ćwiczeń. Nauczyciel winien zatem dołożyć wszelkich starań, aby dostosować lekcje poświęcone kształceniu umiejętności czytania ze zrozumieniem do potrzeb uczniów. Dobrym pomysłem byłoby też posłużenie się, oczywiście w miarę możliwości, różnego rodzaju materiałami dodatkowymi, stanowiącymi pewnego rodzaju odskocznice od podręcznika, na przykład materiałami autentycznymi. Materiały takie może znaleźć sam nauczyciel, bądź też, jeśli uważałby to w natłoku obowiązków za niepotrzebny balast lub obawiałby się, że nie trafi tematyką w gusta czytelników, sami uczniowie, dla których byłoby to z pewnością wyzwaniem, ale również ciekawym doświadczeniem.

## BIBLIOGRAFIA

- Anderson, N. J. 1999. *Exploring second language reading. Issues and strategies*. Toronto: Heinle and Heinle Publishers.
- Alderson, J. C. i Urquhart, A. H. (red.). 1984. *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- Brush, W. 1991. „The role of reading in foreign language acquisition: Designing an experimental project”. *ELT Journal* 45. 156-163.
- Carrel, P. L., Devine, J. i Eskey, D. E. (red.). 1988. *Interactive approaches to second language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrel, P. L. i Eisterhold, J. C. 1988. „Schema theory and ESL reading pedagogy”, w: Carrel, P. L., Devine, J. i Eskey, D. E. (red.). 1988. 73-89.
- Chastain, K. 1988. *Developing second language skills: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Day, R. 1993. *New ways in teaching reading*. Alexandria: TESOL.
- Harmer, J. 2001. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Hedge, T. 2000. *Teaching and learning in the foreign language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Komorowska, H. 2005. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Royer, J. M., Bates, J. A. i Konold, C. E. 1985. „Learning from text: methods of affecting reader intent”, w: Alderson, J. C. i Urquhart, A. H. (red.). 1984. 65-85.
- Segalowitz, N., Poulsen, C. i Komoda, M. 1991. „Lower level components of reading skill in higher level bilinguals. Implications for reading instruction”. *AILA Review* 8. 15-30.



*Anna Broszkiewicz*

*Kolegium Języków Obcych  
UAM Poznań*

---

JAKA INSTRUKCJA GRAMATYCZNA?  
ZADANIA NAUCZYCIELA  
GRAMATYKI NA POZIOMIE  
ZAAWANSOWANYM

What type of grammar instruction? Decisions concerning  
teaching grammar at the advanced level

Teaching grammar is an indispensable component of teaching language to advanced students. It enables them to use various language functions applying appropriate structures. Hence the need for research and questions about the roles and responsibilities of language teachers at the academic level in order to determine what is the most effective and efficient type of instruction. Does form-focused instruction influence implicit knowledge? What decisions need to be made and how should grammar lessons be prepared so that students transform declarative knowledge of structures into their actual use in real communicative situations (procedural knowledge)?

The aim of the article is to present the findings of a study which was conducted among 1st year students at the Teacher Training College, Adam Mickiewicz University in Poznań in the academic year 2007/2008. The study was carried out to establish if the teacher's decisions concerning grammar instruction (employing focused communicative tasks) would help students transform declarative knowledge into procedural knowledge, and also if communicative tasks would facilitate the implicit use of a given structure, rather than the explicit use. Two grammar structures were studied: 3<sup>rd</sup> conditional and modals in the past. Due to the fact that the data analysis is still in progress, only a part of the study results will be presented. At this stage, it is impossible to draw final conclusions; however, the author will present the results that have been observed so far.

## 1. Wstęp

Pytanie „Jaka instrukcja gramatyczna na poziomie zaawansowanym?” wydaje się być celowe o tyle, że wciąż zauważyć można znaczną przepaść pomiędzy wiedzą deklaratywną ucznia (wiem, że), a wiedzą proceduralną (wiem, jak). Rzeczywistość ta stała się bezpośrednim doświadczeniem autorki w pracy zawodowej w KJO UAM, gdzie prowadziła zajęcia z gramatyki, czyli przedmiotu stricte praktycznego, jak i z dydaktyki, czyli przedmiotu wypełnionego określonymi treściami (ang. *content subject*). Podczas zajęć z dydaktyki, prowadzonych w języku obcym, studenci często wyrażają swoje opinie, dzielą się dotychczasowymi doświadczeniami, wymieniają różnego typu informacje. Obserwacja wykazała, że struktury gramatyczne, które zostały przećwiczone i wydawałoby się, nauczone, nie pojawiają się w spontanicznej komunikacji, używane są błędnie, bądź też zaniechane w ogóle. Stąd też pytanie: jaka instrukcja?

Analiza literatury dotyczącej instrukcji gramatycznej (ang. *form-focused instruction*), wśród której należy wymienić Celce-Murcia (1991), De Keyser (1998), Doughty i Williams (1998), Ellis (2006) czy Pawlak (2006), nasuwa wniosek, że sposobem na polepszenie instrukcji może być użycie podczas zajęć większej liczby ćwiczeń komunikacyjnych w miejsce tradycyjnych ćwiczeń (uzupełnianie form, transformacje, tłumaczenia). Według Ellisa (2006: 101), „instrukcja powinna zapewniać uczniom możliwość odniesienia struktur gramatycznych do znaczeń, jakie realizują one w komunikacji”. Celem wprowadzenia instrukcji jest osiągnięcie wiedzy proceduralnej ucznia, czyli umiejętności posługiwania się językiem i jego formami w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Warunkiem do tego koniecznym jest automatyzacja wiedzy, czyli zamiana wiedzy eksplicytniej (uświadomionej) na wiedzę implicytną (nieuświadomioną). Jak podaje Ellis (2006: 95), „większość badaczy akwizycji języka uznaje, że kompetencja w języku obcym (L2) jest to kwestia wiedzy implicytnej”. Procesowi przejścia od wiedzy eksplicytniej do implicytnej służą mogą specjalnie zaprojektowane ćwiczenia komunikacyjne (De Keyser 1998).

W związku z powyższym nasuwa się wniosek, że to nauczyciel jest w dużej mierze odpowiedzialny za przebieg procesu nauczania struktur gramatycznych. Dlatego też uzasadniona wydaje się analiza decyzji dotyczących wyboru instrukcji służących usprawnieniu procesu nauczania gramatyki na poziomie zaawansowanym. Po zapoznaniu się z innymi badaniami dotyczącymi instrukcji gramatycznej a opisanymi w literaturze przez Norris i Ortega (2000), zaprojektowano badanie mające na celu podjęcie próby odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy instrukcja eksplicytna (ang. *explicit instruction*) wspomaga rozwój wiedzy świadomej (ang. *explicit knowledge*) i wiedzy nieuświadomionej (ang. *implicit knowledge*)?



2. Jaka jest relacja użycia zadań komunikacyjnych w stosunku do wzrostu wiedzy proceduralnej (ang. *procedural knowledge*)?
3. Czy zadania komunikacyjne pomagają w procesie przejścia od wiedzy deklaratywnej do wiedzy proceduralnej?
4. Czy efektywność instrukcji zależy od trudności uczonej struktury?

Niniejszy artykuł przedstawia charakterystykę badanych grup, sposób przeprowadzenia badania i jego wstępne wyniki.

## 2. Charakterystyka projektu badawczego

W badaniu wzięło udział 45 studentów I roku filologii w zakresie nauczania języka angielskiego Kolegium Języków Obcych UAM. Studenci zostali podzieleni w sposób losowy na trzy grupy, dwie grupy eksperymentalne i jedna grupa kontrolna. Podczas wyboru struktur użytych do badania, wzięto pod uwagę dwa aspekty. Pierwszym z nich był stopień trudności adekwatny dla studenta I roku filologii angielskiej. Drugim ważnym aspektem była powszechność użycia danej struktury w języku codziennym, aby możliwe było zaprojektowanie ćwiczeń komunikacyjnych, w których studenci używaliby tych struktur samoistnie i automatycznie. Po wstępnej analizie wybrano dwa obszary gramatyczne:

- III tryb warunkowy
- Czasowniki modalne odnoszące się do przeszłości.

Procedura badawcza została przedstawiona w Tabeli 1.

	Grupa I	Grupa II	Grupa III
III Tryb warunkowy	Eksperymentalna – zadania komunikacyjne	Eksperymentalna – tradycyjna	Grupa kontrolna
Czasowniki modalne w przeszłości	Eksperymentalna – tradycyjna	Eksperymentalna – zadania komunikacyjne	Grupa kontrolna

Tabela 1: Procedura badawcza.

Jeżeli chodzi o organizację zajęć, to *zajęcia tradycyjne* opierały się na następującym modelu: nauczyciel wprowadzał tekst, zawierający wiele przykładów danej struktury (ang. *enhanced input*) (Long i Robinson 1998: 17), następnie studenci odpowiadali na pytania do tekstu związane ze znaczeniem (ang. *comprehension questions*). Kolejnym etapem było omówienie struktury wraz z różnymi przykładami i kontekstami użycia, po czym następowały różnorakie ćwiczenia uszeregowane od najprostszych do najtrudniejszych (ćwiczenia wielokrotnego wyboru, uzupełnianie odpowiednią formą, transformacje, tłumaczenia). Na nauczanie każdej struktury poświęcono trzy zajęcia (sześć godzin lekcyjnych). Podczas pierwszych zajęć wprowadzano tekst i teorię, a

następne dwa poświęcone były ćwiczeniom. *Zajęcia eksperymentalne* miały taki sam wstęp, drugie natomiast wykorzystano na ćwiczenia, a trzecie w całości poświęcone były głównie ustnym ćwiczeniom komunikacyjnym, gdzie studenci mieli niejako wybór, jakiej struktury użyć tak, aby osiągnąć cel komunikacyjny (DeKeyser 1998: 58). Chodziło tutaj o otrzymanie w miarę autentycznej komunikacji, gdzie studenci dzielili się informacjami, opiniami, doświadczeniami na różne tematy. Ćwiczenia zaprojektowano w ten sposób, że użycie badanych struktur było niejako pożądane i konieczne do wyrażenia konkretnej funkcji znaczeniowej.

Podczas badania wykorzystano następujące narzędzia badawcze: kwestionariusz wstępny, kwestionariusz końcowy, po 3 zestawy testów pisemnych dla każdej struktury i nagrania:

- indywidualne: studenci byli badani według testu wywołanej, prowokowanej imitacji (ang. *elicited imitation test*) (Erlam 2006); każda struktura wymagała trzykrotnego nagrania, więc każdy student nagrany był indywidualnie sześciokrotnie;
- w parach: studenci wykonywali zadania komunikacyjne (odgrywanie ról, wymiana opinii i doświadczeń); studenci w tych samych parach nagrywani byli sześciokrotnie;
- innych zajęć: trzy zajęcia (słuchanie/mówienie, czytanie/mówienie, wiedza o krajach angielskiego obszaru językowego) poddane zostały obserwacji, a studenci byli nagrywani w parach lub małych grupach; każde zajęcia były obserwowane i nagrywane trzykrotnie; dzięki uprzejmości i życzliwości prowadzących, tematyka i ćwiczenia podczas zajęć zostały dostosowane w ten sposób, aby umieścić w nich zadania, w których studenci mieli w sposób spontaniczny użyć dwóch analizowanych struktur.

Z uwagi na fakt, że analiza danych trwa, w artykule omówione zostały tylko dwa narzędzia badawcze: kwestionariusze i testy. Kwestionariusze pozwolą przede wszystkim przybliżyć postać studenta pierwszego roku, czyli ucznia na poziomie zaawansowanym (przykładowy kwestionariusz zamieszczono w Załączniku 1). Należy pamiętać, że jest to grupa szczególna, której członkowie mają w przyszłości zostać nauczycielami i stanowić swoisty model w zakresie używania języka obcego. Opinie osób badanych mogą pomóc zanalizować ich dotychczasowe doświadczenia w uczeniu się gramatyki (zarówno w szkole jak i w domu), potrzeby studentów, a także wiedzę na temat struktur gramatycznych, ich użycia i procesu uczenia się. Otrzymane dane są głównie bazą do analizy jakościowej, ze względu na różnorodność doświadczeń i zachowań. Testy natomiast odzwierciedlają głównie wiedzę eksplicitną (uświadomioną) i można je zanalizować w sposób ilościowy (przykładowy test zamieszczono w Załączniku 2).

Badanie trwało od listopada 2007 roku do końca maja 2008 roku. Studenci mieli w tym okresie po dwa 90-minutowe zajęcia z gramatyki prak-

tycznej tygodniowo. Tabela 2 przedstawia dokładny plan badania, wraz ze zrealizowanymi punktami.

TYDZIEŃ	WYDARZENIE
6	Kwestionariusz wstępny
8	Test: pretest III tryb warunkowy
9, 10	Obserwacje zajęć – pretest Nagrania studentów: III tryb warunkowy – pretest
11, 12	Instrukcja III tryb warunkowy
13,14, 15	Nagrania studentów: post test III tryb warunkowy, pretest – czasowniki modalne Testy: post test III tryb warunkowy, pretest – czasowniki modalne
16, 17, 18	Instrukcja – czasowniki modalne
19	Nagrania studentów: post test czasowniki modalne, Test: post test czasowniki modalne
20,	Obserwacje zajęć – posttest
21, 22	Nagrania studentów: delayed posttest III tryb warunkowy, Test: delayed posttest III tryb warunkowy
23, 24	Nagrania studentów: grupa III, delayed posttest czasowniki modalne, Test: delayed posttest czasowniki modalne
24,25	Obserwacja zajęć – delayed posttest
26, 27	Nagrania studentów: grupa I i II, delayed posttest czasowniki modalne
28	Kwestionariusz końcowy

Tabela 2: Czas trwania badania.

### 3. Analiza danych

Kwestionariusz wstępny składał się z trzech części: części ogólnej, opinii studentów na temat gramatyki, doświadczeń studentów dotyczących gramatyki w szkole średniej, a także części dotyczącej samodzielnej pracy nad gramatyką. Głównym celem przeprowadzenia kwestionariusza było uzyskanie wiadomości na temat uczestników badania i ich doświadczeń związanych z uczeniem się języka angielskiego, w szczególności gramatyki. Ankieta została zaprojektowana jako narzędzie pomocnicze, mające wesprzeć analizę danych pochodzących z głównych narzędzi badawczych, czyli testów i nagrań. Dla uściślenia danych na temat badanych i chęci obserwacji rozwoju jednostki, studenci zostali poproszeni o podanie bardziej szczegółowych informacji na swój temat.

Analiza części ogólnej pokazuje, że student pierwszego roku ma za sobą średnio 9 lat nauki (w szkole, na kursach i korepetycjach). Na 45 osób, 31 określa swój poziom języka jako dobry, 10 jako bardzo dobry, 4 jako dostateczny. W badanej grupie 32 osoby wyjeżdżały zagranicę (cele turystycz-

ne, kursy językowe, praca), 13 studentów nie było nigdy zagranicą. Wszyscy studenci utrzymują, że mają kontakt z językiem obcym poza uczelnią (utrzymywanie znajomości z osobami z krajów nieanglojęzycznych, korzystanie z Internetu i odbiór kultury masowej). Wśród respondentów 31 osób uczy się języka samodzielnie z podręcznikiem. Pytanie o trudne obszary gramatyki (można było wybrać spośród 13) ujawniło, że dla studenta pierwszego roku najtrudniejsze struktury to: czasowniki złożone, zdania względnie złożone, przymyki, a także tryby warunkowe. Czasowniki modalne znajdują się na 8 miejscu. Najłatwiejsze to: pytania rozłączne, rzeczownik i strona bierna.

Dru ga część kwestionariusza zawierała 19 stwierdzeń dotyczących gramatyki, a zadaniem respondentów było określenie czy się z nimi zgadzali (tak, nie, nie mam opinii). Uzyskane odpowiedzi miały stanowić podstawę do określenia na ile ważnym elementem nauki języka jest znajomość gramatyki. Zastosowanie trzystopniowej skali pozwoliło na rozróżnienie wśród respondentów osób przekonanych do konieczności nauki gramatyki, osób dla których gramatyka jest drugorzędnym elementem w nauce języka i osób o stosunku obojętnym lub niesprecyzowanym w stosunku do nauki gramatyki. W celu umożliwienia uczestnikom badania szerszej wypowiedzi, pod każdym ze stwierdzeń umieszczono dodatkowe miejsce, gdzie studenci mogli podawać własne argumenty i opinie. Uzasadnienia wyborów podawane przez respondentów stanowiły istotne źródło informacji dla autora. Należy zauważyć, że respondenci skwapliwie dzielili się swoimi osobistymi przemyśleniami, co z pewnością wzbogaciło jakościową analizę danych. Na spore zaangażowanie badanych wskazuje fakt, że na ogół 855 udzielonych odpowiedzi, tylko 124 oznaczały brak opinii (14,5%). Autorowi ankiety zależało na tym, aby stwierdzenia dotyczące gramatyki były jak najbardziej zrozumiałe i praktyczne, dlatego też zamiast używać ogólnych pojęć tak charakterystycznych dla nauczania struktur gramatycznych (np. forma, znaczenie, użycie, sposób dedukcyjny, indukcyjny), a jednocześnie abstrakcyjnych dla studenta I roku, posłużono się konkretnymi przykładami, np. dotyczącymi strony biernej czy też czasu *present perfect*.

Analiza danych otrzymanych z kwestionariusza wykazała, że dla 78% ankietowanych gramatyka jest potrzebna do komunikacji, 80% badanych uważa, że struktury gramatyczne są niezbędne w precyzyjnym wyrażaniu się, czyli komunikowaniu w języku obcym. Znajomość struktur gramatycznych dodaje 95% respondentów pewności siebie w posługiwaniu się językiem obcym. Znaczna większość pytan ych (89%) sądzi, że fakt, że ktoś używa poprawnych struktur gramatycznych może zdeterminować, czy dana informacja zostanie właściwie zrozumiana czy nie:

Szczególnie na wyższym poziomie języka (...) (Student 1).

Znając strukturę wyrażamy się poprawnie i druga osoba jest w stanie dokładnie zrozumieć o co nam chodzi (Student 2).

Niektóre struktury nie mogą zostać zastąpione innymi przez co mogą nieść inne znaczenie (Student 3).

Stwierdzenie, że płynność wypowiedzi jest ważniejsza niż jej poprawność spotkało się z przyjęciem umiarkowanym (38% tak, 33% nie, 29% nie ma opinii):

(...) na wyższym poziomie poprawność jest bardzo ważna, zwłaszcza jak mamy objąć stanowisko nauczyciela (Student 4).

Płynność to w dużej mierze poprawność (Student 5).

Płynność nie gwarantuje zrozumienia, a poprawność tak (Student 6).

Wśród respondentów, 71% nie zgadza się ze stwierdzeniem, że większość reguł gramatycznych jest używanych na co dzień. 58% badanych zaprzecza, że każda rozmowa w języku obcym może być satysfakcjonująca, używając tylko podstawowych struktur gramatycznych (29% tak, 13% nie ma opinii):

Zależy dla kogo, dla studenta zdecydowanie nie! (Student 7).

Im więcej struktur tym rozmowa jest bardziej urozmaicona, pozwala na lepsze wyrażenie swojego zdania (Student 8).

Zależy to od poziomu, na którym dana osoba się znajduje (Student 9).

Myszę, że zależy to od okoliczności rozmowy (Student 10).

Nie zawsze da się wszystko wyrazić za pomocą prostych struktur (Student 11).

Analizując powyższe dane, można wysunąć wniosek, że studenci są świadomi wagi gramatyki i potrzeby znajomości struktur gramatycznych na poziomie zaawansowanym. Czują się pewniej, wiedząc, jakiej struktury użyć w danym kontekście. Z drugiej strony jednak, wciąż panuje przekonanie, że większość struktur nie jest powszechnie stosowana i można je zastąpić innymi.

Jeżeli wziąć pod uwagę sam sposób nauczania gramatyki, z odpowiedzi podanych w kwestionariuszu wynika, że ankietowani widzą potrzebę ćwiczenia struktur w zadaniach przypominających prawdziwe sytuacje życiowe (93%), ale 60% badanych podaje również, że aby poprawnie użyć danej struktury gramatycznej w naturalnej komunikacji, trzeba ćwiczyć ją w tradycyjny sposób (wybór poprawnej formy, wpisywanie poprawnej formy itp.). 62% studentów uważa, że warto zamienić tradycyjne ćwiczenia gramatyczne na zadania komunikacyjne. Stwierdzenie, że aby nauczyć się danej struktury, trzeba tylko zapamiętać regułę, która jej dotyczy i wykonać wiele ćwiczeń, w których należy jej użyć, nie spotkało się z jednolitą opinią (33% tak, 55% nie, 11% nie ma zdania). Osoby, które nie zgodziły się z powyższym zdaniem, argumentowały to w następujący sposób:

Trzeba starać się używać struktury także w praktyce, np. układając zdania, które mogą być przydatne w użyciu (Student 3).

Należy używać ją w mowie, aby ją opanować (Student 2).

Należy umieć wypowiadać się używając tej struktury (Student 12).

Trzecia część kwestionariusza zawierała 38 stwierdzeń związanych z lekcjami gramatyki w szkole średniej (20), a także z samodzielną pracą nad gramatyką (18). Zadaniem respondentów było określić, jak często dane elementy pojawiały się w ich procesie uczenia się (*1 regularnie, zawsze, bardzo często; 2 często; 3 rzadko; 4 – bardzo rzadko lub nigdy*). U 33% studentów gramatyka przeważała podczas lekcji języka angielskiego często i bardzo często, natomiast u 66% rzadko i bardzo rzadko. Dla 69% gramatyka była często jednym z wielu elementów lekcji. Analizując sposób nauczania struktur gramatycznych w szkole, u 91% respondentów często i bardzo często nauczyciel najpierw podawał regułę, co może świadczyć o sposobie dedukcyjnym (ang. *deductive*), co wydaje się być potwierdzone opiniami badanych dotyczącymi stwierdzenia, że nauczyciel prosił uczniów, aby wywnioskowali, jaka jest reguła na podstawie przykładowych zdań/tekstu (85% rzadko i bardzo rzadko). Podobna zależność występuje w typie zadań. 93% studentów często i bardzo często ćwiczyło gramatykę w zdaniach pisemnych, natomiast rzadkie i bardzo rzadkie użycie zadań ustnych zauważyło 75% badanych.

Część dotycząca samodzielnej pracy nad gramatyką obejmowała 18 stwierdzeń. Znaczna większość, bo aż 78% studentów oceniło, że często i bardzo często uczy się gramatyki samodzielnie w domu, przez wykonywanie wielu ćwiczeń pisemnych. Powtarzanie i zapamiętywanie reguł to sposób, który często stosuje 40% badanych, 60% robi to rzadko i bardzo rzadko. W opiniach studentów interesująca jest również korelacja pomiędzy wypowiedziami ustnymi i pisemnymi, a trudnością w zastosowaniu odpowiedniej struktury. Na pytanie: „Zanim coś powiem po angielsku, zastanawiam się, jakiej struktury gramatycznej użyć” 62% studentów odpowiedziało, że rzadko i bardzo rzadko, natomiast przy pytaniu o pisanie po angielsku 85% pytanych często i bardzo często zastanawia się nad wyborem struktury gramatycznej. Dla 49% respondentów często i bardzo często trudno jest użyć reguły w wypowiedziach ustnych, mimo, że ją znają. Przy pytaniu o wypowiedzi pisemne trudności takie przejawia 24% badanych.

III tryb warunkowy	Pretest	Posttest	Delayed posttest
Gr 1	74%	87%	92%
Gr 2	77%	86%	93%
Gr 3	71%	74%	78%

Tabela 3: Wyniki testów pisemnych (III tryb warunkowy).

Każdy test pisemny składał się z dwóch części: pierwsza miała na celu zbadanie, czy student rozumie strukturę, jej formę i użycie (określanie poprawności zdań, test wielokrotnego wyboru); druga natomiast koncentrowała się na produkcji struktury (uzupełnianie luk poprawną formą, transformacja ze słowem, transformacja otwarta, uzupełnianie historyjki). Z uwagi na

wstępny etap analizy danych, przedstawione zostaną jedynie ogólne wyniki testów (Tabela 3 i 4).

Czasowniki modalne	Pretest	Posttest	Delayed posttest
Gr 1	71%	76%	83%
Gr 2	70%	74%	82%
Gr 3	60%	62%	68%

Tabela 4: Wyniki testów pisemnych (czasowniki modalne w przeszłości).

W przypadku obu testów pisemnych widać rozwój kompetencji gramatycznej studentów, tak w grupie tradycyjnej, jak i eksperymentalnej. W porównaniu z grupą kontrolną zauważyć można różnice w przyroście wiedzy, co stanowi fakt dość oczywisty, na podstawie którego można jedynie stwierdzić, że instrukcja gramatyczna działa. Testy pisemne nie są jednak wystarczającym narzędziem, aby odpowiedzieć na pytanie „jaka instrukcja?”, ponieważ głównym założeniem badania było sprawdzenie wiedzy implicytnej, a więc tej użytej w spontanicznej komunikacji. Testy umożliwiają jednak zmierzenie ilościowego przyrostu wiedzy ucznia, wiedzy dotyczącej zarówno rozumienia struktury, jak i jej produkcji. Pozwalają też na dogłębną analizę błędów oraz analizę zmian w systemie językowym poszczególnych studentów. Obserwacja zachowań studentów w różnych typach zadań może pomóc odpowiedzieć na pytanie, czy większa ilość ćwiczeń tradycyjnych wykonywanych podczas lekcji gramatyki oznacza lepszy wynik w tych typach zadań na testach. Chodzi tu głównie o test wyboru, uzupełnianie zdań odpowiednią formą, czy też transformacje. Te właśnie ćwiczenia stosowane były najczęściej podczas zajęć.

Kwestionariusz końcowy składał się z trzech części: ogólnej (dane studentów), dotyczącej testów i dotyczącej instrukcji. W pierwszej części respondenci mieli za zadanie określić stopień trudności testów (bardzo trudne; trudne; średnie; łatwe, bardzo łatwe). Działanie to miało na celu porównać opinie studentów z faktycznymi wynikami testów. Ocena studentów oscylowała wokół średniej, bez większych różnic pomiędzy poszczególnymi zadaniami. Zadane zostało również pytanie, czy powtórzenie testów na początku II roku ma sens. Ponad połowa badanych, bo 25 na 45 studentów odpowiedziało „tak” lub „raczej tak”. Różnice pojawiły się jednak w pytaniach o testy pisemne (30 za) i o nagrania (12 osób raczej tak, 0 tak). Przy pytaniu, czy testy pisemne odzwierciedlają faktyczną wiedzę studentów, 49% sądzi, że tak i raczej tak, 44% osób trudno jest to określić. Dla nagrań taki sam procent badanych uważa, że tak i raczej tak, dla 22% badanych jest to trudne do określenia, natomiast 29% badanych twierdzi, że nagrania raczej nie odzwierciedlają faktycznej wiedzy. Być może jest to zbyt daleko idący wniosek, ale wyniki te mogą być związane z przyzwyczajeniami

respondentów, dotyczącymi dotychczasowym sprawdzaniem wiedzy w szkole. Studenci nie są przyzwyczajeni do ustnej ewaluacji ich wiedzy, a więc do zadań wymagających zastosowania wiedzy proceduralnej implicytnej w sytuacji podobnej do rzeczywistej komunikacji.

Jeżeli chodzi o ocenę instrukcji, badanych było 25 studentów z grup I i II, którzy poddani byli instrukcji gramatycznej na zajęciach „tradycyjnych” bądź „eksperymentalnych”. Grupa III – kontrolna nie miała instrukcji podanych struktur podczas całego okresu badania. Zadaniem respondentów było określenie stosunku do instrukcji gramatycznej, której zostali poddani (zdecydowanie tak; raczej tak; trudno określić; raczej nie; zdecydowanie nie) Różnice związane z rodzajem instrukcji nie są zauważalne w opiniach studentów. Badani nie dostrzegają przewagi wynikającej z użycia ćwiczeń tradycyjnych lub komunikacyjnych. Może to być związane z czasem, jaki minął od nauczania struktur, bądź z faktem, że nie potrafią oni dostrzec różnic pomiędzy tymi ćwiczeniami. Obie grupy wyrażają się pozytywnie o instrukcji tak ogólnie, jak i w poszczególnych jej etapach. Z pewnością bardziej obiektywne i wiarygodne dane otrzymane będą na podstawie analizy nagrań studentów (w parach, indywidualnych i zajęć).

#### 4. Dotychczasowe wnioski i potrzeba dalszej analizy badawczej

Na pytanie „Jaka instrukcja?” nie można dziś udzielić wyczerpującej jednoznacznej odpowiedzi. Na podstawie dotychczasowej analizy danych, należy jednak stwierdzić, że dla ucznia na poziomie zaawansowanym komunikacja jest niezmiernie ważna, a stosowanie właściwych struktur i poczucie pewności co do ich użycia bardzo istotne, ponieważ na tym etapie ma to ogromne znaczenie przy osiągnięciu celów komunikacyjnych. Instrukcja gramatyczna (ang. *explicit focus on forms*) przynosi efekty w przyroście wiedzy eksplicytniej. Zadania komunikacyjne mogą pomóc w ćwiczeniu spontanicznego użycia struktury w sytuacji rzeczywistej, mogą przyspieszyć automatyzację wiedzy i rozwój wiedzy implicytnej. Analiza nagrań studentów w zadaniach komunikacyjnych i podczas zajęć *content* pozwoli uściślić dotychczasowe informacje na ten temat, a także może pomóc wyciągnąć wnioski dotyczące rodzaju instrukcji gramatycznej na poziomie zaawansowanym.

#### BIBLIOGRAFIA

- Celce-Murcia, M. 1991. „Grammar pedagogy in second and foreign language teaching”. *TESOL Quarterly* 25. 459-480.
- DeKeyser, R. 1998. „Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar”, w: Doughty, C. i Williams, J. (red.). 1998. 42-63.



- Doughty, C i Williams, J. (red.). 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 2006. „Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective”. *TESOL Quarterly* 40. 83-107.
- Erlam, R. 2006. „Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study”. *Applied Linguistics* 27. 464-491.
- Long, M. H. i Robinson, P. 1998. „Focus on form: theory, research and practice”, w: Doughty, C. i Williams, J. (red.). 1998. 15-41.
- Norris, J. M. i Ortega, L. 2000. „Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis”. *Language Learning* 50. 417-528.
- Pawlak, M. 2006. *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.

## Załącznik 1

### Kwestionariusz wstępny

Celem niniejszej ankiety jest uzyskanie informacji o studencie pierwszego roku KJO, a przede wszystkim jakie są Jego/Jej doświadczenia dotyczące uczenia się gramatyki. Ankieta jest anonimowa. Bardzo proszę o udzielenie szczerych odpowiedzi. Proszę nie cenzurować swoich wypowiedzi – wszystko, co Państwo napiszą jest dla mnie ważne i ma pomóc w jeszcze lepszym i bardziej efektywnym nauczaniu gramatyki.

Dziękuję za Pana/Pani udział i poświęcony czas! ☺

Anna Broszkiewicz

### Część pierwsza

1. Data urodzenia (dz/m/r): .....
2. Imiona rodziców: .....
3. **Płeć:** K/M (proszę zaznaczyć kółkiem właściwą odpowiedź): .....
4. Ukończona szkoła średnia (nazwa i miejscowość): .....
5. Rok ukończenia szkoły średniej:.....
6. Ocena z języka angielskiego na koniec szkoły średniej: .....
7. Ilość procent/ocena z egzaminu maturalnego z języka angielskiego  
NOWA MATURA (procenty):  
Podstawowy pisemny ..... procent  
Podstawowy ustny ..... procent  
Rozszerzony pisemny ..... procent  
Rozszerzony ustny ..... procent  
STARA MATURA (oceny):  
Pisemny .....  
Ustny .....
8. Jak długo uczy się Pan/i języka angielskiego: .....
9. Czy uczył/a się Pan/i języka: (proszę zaznaczyć kółkiem właściwą odpowiedź):

- tylko w szkole
  - w szkole i na kursach
  - w szkole i na lekcjach prywatnych (korepetycje)
  - w szkole i w domu samodzielnie
  - za granicą – praca
  - za granicą – kurs językowy
  - za granicą – praca i kurs językowy
  - tylko samodzielnie
  - inne .....
10. Jak ocenia Pan/i swój poziom języka na dzień dzisiejszy?
- celujący
  - bardzo dobry
  - dobry
  - dostateczny
  - niedostateczny
11. Czy ma Pan/Pani swoją ulubioną książkę do gramatyki? Proszę podać tytuł/autora.
- .....
12. Jaki jest Pana/i ulubiony sposób uczenia się gramatyki?
- .....
13. Czy Pana/i sposób uczenia się gramatyki jest efektywny? Czy chciał/aby Pan/i coś w nim zmienić?
- .....
14. Czy wyjeżdżał/a Pan/i za granicę, gdzie używał/a Pan/i języka angielskiego?
- TAK  
Dokąd? Ile razy? W jakim celu?  
1) .....  
2) .....
  - NIE
15. Czy ma Pan/i jakikolwiek kontakt z językiem angielskim poza uczelnią?
- w pracy, którą wykonuję oprócz studiowania
  - z przyjaciółmi/znajomymi pochodzącymi z krajów anglojęzycznych
  - z przyjaciółmi/znajomymi mówiącymi po angielsku, ale niepocho-  
dzącymi z krajów anglojęzycznych
  - filmy, muzyka w języku angielskim
  - książki, czasopisma w języku angielskim
  - Internet: przeglądanie stron w języku angielskim
  - inne (jakie?): .....
  - nie mam kontaktu z językiem angielskim poza uczelnią
16. Czy stara się Pan/i rozwijać swój kontakt z językiem angielskim po-  
za uczelnią?
- TAK (w jaki sposób?)  
1) .....  
2) .....

- 3) .....  
4) .....  
5) .....
- NIE, kontakt, który mam na uczelni jest wystarczający
  - NIE, nie wiem, jak mam rozwijać ten kontakt
  - NIE, nie mam na to czasu
  - NIE .....
17. Czy pracuje Pan/i nad rozwijaniem swoich umiejętności językowych wykraczając poza narzucone na zajęciach wymagania?
- TAK, uczęszczam na kurs językowy
  - TAK, mam dodatkowe lekcje (korepetycje)
  - TAK, pracuję z podręcznikiem samodzielnie
  - TAK, (inne) .....
  - NIE, nie mam na to czasu
  - NIE, materiał na zajęciach mi wystarcza
  - NIE, nie wiem jak się do tego zabrać
  - NIE, (inne) .....
18. Które z tych obszarów gramatyki języka angielskiego uważa Pan/Pani za najtrudniejsze? Proszę ocenić zagadnienia w skali od 1-10, gdzie 1 oznacza *bardzo łatwe*, a 10 *bardzo trudne*
- CZASY (Tenses) .....
  - STRONA BIERNA (Passive voice and the causative) .....
  - TRYBY WARUNKOWE (Conditionals) .....
  - CZASOWNIKI MODALNE (Modal verbs) .....
  - RZECZOWNIKI ODCZASOWNIKOWE I BEZOKOLICZNIKI (Gerund and infinitive) .....
  - MOWA ZALEŻNA (Indirect speech and reporting) .....
  - RZECZOWNIKI (Nouns) .....
  - RODZAJNIKI (Articles) .....
  - ZDANIA WZGLĘDNIIE ZŁOŻONE (Relative clauses) .....
  - PRZYMIOTNIKI I RZYSŁÓWKI (Adjectives and adverbs) .....
  - PRZYIMKI (Prepositions and Prepositional phrases) .....
  - CZASOWNIKI ZŁOŻONE (Phrasal verbs) .....
  - PYTANIA ROZŁĄCZNE (Question tags) .....
19. Proszę podać, co dla Pani/Pana oznacza termin gramatyka.
20. Jak według Pana/i powinien wyglądać proces nauczania konkretnej struktury gramatycznej? Co powinno dziać się podczas zajęć, żeby dobrze przygotować ucznia do używania danej struktury? Jakie etapy lekcji zawarłby/aby Pan/i w takich zajęciach?
21. Co, wg Pana/i, musi wiedzieć osoba o czasie present perfect, żeby można było powiedzieć, że go zna?

## Część druga

Poniższe zdania wyrażają różne opinie na temat gramatyki. Proszę zaznaczyć właściwe pole, jeśli zgadza się Pan/i z daną opinią, kolumnę TAK, jeżeli nie zgadza się Pan/i z daną opinią kolumnę NIE, w wypadku, gdy nie jest Pan/i pewna swojej opinii, proszę zaznaczyć pole NIE MAM OPINII. Ponieważ może mieć Pan/i ciekawe uzasadnienie swojej opinii, proszę o krótkie wyjaśnienie dlaczego tak Pan/i sądzi.

1. Gramatyka jest potrzebna do komunikacji.

TAK ☐

NIE ☐

NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

2. Gramatyka jest trudnym podsystemem języka.

TAK ☐

NIE ☐

NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

3. Każda rozmowa w języku obcym może być satysfakcjonująca, nawet jeśli użyjemy tylko podstawowych struktur gramatycznych.

TAK ☐

NIE ☐

NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

4. Struktury gramatyczne są niezbędne w precyzyjnym wyrażaniu się, czyli komunikowaniu w języku obcym.

TAK ☐

NIE ☐

NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

5. Znajomość struktur gramatycznych dodaje pewności siebie w posługiwaniu się językiem obcym.

TAK ☐

NIE ☐

NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

6. Większość reguł gramatycznych jest używanych na co dzień.

TAK ☐

NIE ☐

NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

7. Jeśli ktoś mówi, że zna stronę bierną, to wie, że aby użyć tej struktury potrzebuje odpowiedniej formy czasownika być oraz III formy czasownika głównego.

TAK ☐

NIE ☐

NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

8. Jeśli ktoś mówi, że zna stronę bierną, to wie, że podmiot zdania nie jest wykonawcą czynności określonej przez orzeczenie.

TAK ☐

NIE ☐

NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

9. Jeśli ktoś mówi, że zna stronę bierną, to wie, że potrzebuje jej użyć mówiąc o czynnościach, w których wykonawca czynności jest nieznanym lub nieistotnym.

TAK ☐

NIE ☐

NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

10. Fakt, że ktoś używa poprawnych struktur gramatycznych może zdeterminować, czy dana informacja zostanie właściwie zrozumiana czy nie.

TAK ☐ NIE ☐ NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

---

11. Płynność wypowiedzi jest ważniejsza niż poprawność wypowiedzi.

TAK ☐ NIE ☐ NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

---

12. Nauka gramatyki tylko poprzez ćwiczenia pisemne, takie jak uzupełnianie zdań właściwą formą lub tłumaczenie zdań, jest efektywna.

TAK ☐ NIE ☐ NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

---

13. Ćwiczenia językowe, gdzie najważniejsze jest przekazanie informacji, a nie użycie konkretnej struktury, pomagają w uczeniu się gramatyki.

TAK ☐ NIE ☐ NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

---

14. Żeby nauczyć się danej struktury, trzeba tylko zapamiętać regułę, która jej dotyczy i wykonać wiele ćwiczeń, w których należy jej użyć.

TAK ☐ NIE ☐ NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

---

15. Opanowanie zasad gramatyki bez wielu intensywnych ćwiczeń wymuszających użycie danej struktury (np. wybór poprawnej formy, wpisywanie poprawnej formy, transformacje) nie jest możliwe.

TAK ☐ NIE ☐ NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

---

16. Warto zamienić tradycyjne ćwiczenia gramatyczne na zadania komunikacyjne, w których dana struktura jest tylko narzędziem do wykonania zadania, ponieważ to właśnie w komunikacji ma być używana gramatyka

TAK ☐ NIE ☐ NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

---

17. Zamiana tradycyjnych ćwiczeń gramatycznych (wybór poprawnej formy, wpisywanie poprawnej formy itp.) na zadania komunikacyjne, gdzie liczy się informacja, a gramatyka jest tylko narzędziem, nie jest dobrym pomysłem, ponieważ uczniowie nie mają wystarczająco dużo możliwości ćwiczeń przed przystąpieniem do prawdziwej komunikacji

TAK ☐ NIE ☐ NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

---

18. Aby poprawnie użyć danej struktury gramatycznej w naturalnej komunikacji, trzeba ćwiczyć ją w tradycyjny sposób (wybór poprawnej formy, wpisywanie poprawnej formy itp.)

TAK ☐ NIE ☐ NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

---

19. Aby poprawnie używać struktury gramatycznej w naturalnej komunikacji, należy ćwiczyć ją w zadaniach przypominających prawdziwe sytuacje życiowe.

TAK ☐

NIE ☐

NIE MAM OPINII ☐

*Dlaczego?*

### Część trzecia

Poniższe sytuacje odnoszą się do lekcji języka angielskiego w szkole średniej. Proszę przeczytać je uważnie, a następnie zakresić kółkiem jedną odpowiedź według następującego wzoru:

1 – jeśli dana sytuacja zdarza/ła się **REGULARNIE, ZAWSZE, BARDZO CZĘSTO**

2 – jeśli dana sytuacja zdarza/ła się **CZĘSTO**

3 – jeśli dana sytuacja zdarza/ła się **RZADKO**

4 – jeśli dana sytuacja zdarza/ła się **BARDZO RZADKO** lub **NIGDY**

*Jeśli ma Pan/i uwagi do któregoś zdania, proszę napisać je poniżej*

### LEKCJE GRAMATYKI W SZKOLE (ŚREDNIEJ)

1. Moje lekcje gramatyki były nudne.

1                      2                      3                      4

2. Gramatyka była trudna.

1                      2                      3                      4

3. Gramatyka przeważała podczas moich lekcji języka angielskiego.

1                      2                      3                      4

4. Gramatyka była jednym z wielu elementów lekcji.

1                      2                      3                      4

5. Mój nauczyciel wykorzystywał tylko materiały z podręcznika.

1                      2                      3                      4

6. Mój nauczyciel przynosił dodatkowe ćwiczenia na zajęcia z gramatyki.

1                      2                      3                      4

7. Nauczyciel najpierw podawał regułę, potem ją ćwiczyliśmy w zadaniach.

1                      2                      3                      4

8. Nauczyciel prosił uczniów, aby wywnioskowali, jaka jest reguła na podstawie przykładowych zdań/tekstu.

1                      2                      3                      4

9. Uczyłem/am się reguł na pamięć.

1                      2                      3                      4

10. Nauczyciel odpytywał uczniów z reguł gramatyki.

1                      2                      3                      4

11. Nauczyciel poprawiał błędy gramatyczne podczas ćwiczeń rozwijających umiejętność mówienia.

1                      2                      3                      4

12. Nauczyciel poprawiał błędy gramatyczne podczas ćwiczenia struktur gramatycznych.

1                      2                      3                      4

13. Ćwiczyliśmy gramatykę w zadaniach pisemnych.

1                      2                      3                      4

14. Ćwiczyliśmy gramatykę ustnie, w zadaniach, gdy pracowaliśmy w parach i w grupach.

1                      2                      3                      4

15. Podczas testów gramatycznych należało podać regułę dotyczącą danego zagadnienia.

1                      2                      3                      4

16. W testach gramatycznych należało wykorzystać daną regułę i zastosować ją w zdaniach.  
1 2 3 4
17. Nauczyciel sprawdzał znajomość struktur gramatycznych poprzez testy ustne (zadania w parach, indywidualne wypowiedzi).  
1 2 3 4
18. Podczas lekcji, ćwiczyliśmy struktury gramatyczne poprzez uzupełnianie zdań poprawnymi formami.  
1 2 3 4
19. Podczas lekcji, ćwiczyliśmy struktury gramatyczne poprzez tłumaczenie zdań.  
1 2 3 4
20. Podczas lekcji, ćwiczyliśmy struktury gramatyczne w zadaniach komunikacyjnych, gdzie najważniejsza była wiadomość, a struktura gramatyczna stanowiła tylko narzędzie do jej przekazania.  
1 2 3 4

### SAMODZIELNA PRACA NAD GRAMATYKĄ

21. Uczę się gramatyki samodzielnie w domu.  
1 2 3 4
22. Uczę się gramatyki poprzez wykonywanie wielu ćwiczeń.  
1 2 3 4
23. Uczę się gramatyki poprzez powtarzanie i zapamiętywanie reguł.  
1 2 3 4
24. Uczę się gramatyki poprzez mówienie po angielsku z koleżankami/kolegami.  
1 2 3 4
25. Uczę się gramatyki poprzez mówienie po angielsku z native speaker'ami.  
1 2 3 4
26. Zanim coś powiem po angielsku, zastanawiam się, jakiej struktury gramatycznej użyć.  
1 2 3 4
27. Zanim coś napiszę po angielsku, zastanawiam się, jakiej struktury gramatycznej użyć.  
1 2 3 4
28. Jeżeli nie wiem jak coś precyzyjnie wyrazić po angielsku, używam innych słów i struktur gramatycznych, które akurat pamiętam.  
1 2 3 4
29. Jeżeli nie wiem jak coś precyzyjnie wyrazić po angielsku, sprawdzam w słowniku/podręczniku/internecie dane słowo lub strukturę gramatyczną.  
1 2 3 4
30. Bez problemu używam wszystkich struktur gramatycznych, które znam, kiedy piszę po angielsku.  
1 2 3 4
31. Bez problemu używam wszystkich struktur gramatycznych, które znam, kiedy mówię po angielsku.  
1 2 3 4
32. Mimo że znam regułę, trudno mi jej użyć, kiedy mówię po angielsku.  
1 2 3 4
33. Mimo że znam regułę, trudno mi jej użyć, kiedy piszę po angielsku.  
1 2 3 4
34. Uczę się gramatyki, bo dodaje mi pewności siebie, gdy mówię po angielsku.  
1 2 3 4

35. Uczę się gramatyki, bo dodaje mi pewności siebie, gdy piszę po angielsku.

1 2 3 4

36. Użycie właściwych struktur gramatycznych przez rozmówcę ułatwia mi zrozumienie informacji.

1 2 3 4

37. Użycie niewłaściwych struktur gramatycznych przez rozmówcę powoduje, że nie rozumiem informacji.

1 2 3 4

38. Ilość reguł gramatycznych w języku angielskim mnie przeraża.

1 2 3 4

UWAGI: (również co do samej ankiety)

.....  
 .....  
 .....

## Załącznik 2

### Przykładowy test

#### TEST 1

Data urodzenia .....

1. Proszę zdecydować, czy te zdania są poprawne (+), czy niepoprawne (-). Jeżeli sądzi Pan/i, że zdanie jest niepoprawne, proszę je poprawić. Jeżeli nie jest Pan/i pewien/na, proszę obok zdania postawić znak (0):

- a) If we had gone by car, we would have saved time. ....
- b) If I had been trying harder I would succeeded. ....
- c) If I stopped the car earlier, there wouldn't been an accident. ....
- d) If I hadn't been wearing a raincoat, I would have got wet. ....
- e) If I lived in the Stone Age, I would have been a hunter. ....
- f) If it hadn't been for the rain, we would have had a good harvest. ....
- g) Had it not been for the bad weather, the rescue team would have been able to save the climber. ....
- h) If he known the facts, he would has told them to the police. ....
- i) If he had been here yesterday, he would tell us the news. ....
- j) If he received the present, he would have thanked her. ....

2. Proszę wybrać 1 odpowiedź, która poprawnie uzupełni zdanie.

- a) If he ..... under a tree, he ..... the thunder last summer.
- A) had not been standing, wouldn't have survive
- B) had not stood, wouldn't have survived
- C) had not been standing, would've survived
- D) had not stood, would have survive



- b) If John ..... a huge sum of money, he ..... his last holidays in Vegas.  
A) didn't inherit, wouldn't spend  
B) hadn't inherited, wouldn't have spent  
C) hadn't inherit, wouldn't have spent  
D) didn't inherit, wouldn't have spent
- c) If he ..... us a lift from the airport yesterday, we ..... a taxi.  
A) gave us, wouldn't have taken  
B) hadn't given, wouldn't have had to take  
C) had given, wouldn't have had to take  
D) had given, wouldn't had had to take
- d) ..... Karol Wojtyła not become Pope, Poland ..... so much over the years.  
A) If, would not change  
B) If, wouldn't have changed  
C) Had, would not have changed  
D) Had, would not change
- e) If the police ..... me, I ..... you in time.  
A) had not stop, would have reached  
B) hadn't stopped, wouldn't have reached  
C) had not stopped, would have reached  
D) hadn't stop, wouldn't have reached

3. Proszę uzupełnić zdanie poprawną formą III trybu warunkowego.

- a) If Lisa ..... (get up) earlier, she ..... (not be late) late for work.  
b) My parents ..... (buy) the house if it ..... (be cheaper)  
c) If they ..... (drive) carefully, they ..... (not crash) into the other car.  
d) Daniel ..... (be) home at six yesterday if the bus ..... (come) on time.  
e) We ..... (arrive) at lunchtime if we ..... (not take) the M25.  
f) If the weather ..... (be) better, the plane ..... (might not crash).  
g) If Andy ..... (play) in the team, they ..... (win) the match.  
h) Had we ..... (know) of your arrival, we ..... (be) at the airport.  
i) You ..... (understand) the film if you ..... (read) the book.  
j) The car ..... (not break down) during the journey if you ..... (check) it before.

4. Proszę przekształcić zdania, rozpoczynając od podanej frazy tak, aby znaczenie pozostało to samo.

- a) Mark had a party yesterday. He spent a lot of money on the food and drinks.  
If Mark .....  
b) One of Mark's friends, Tom, got drunk and broke a window in his flat.  
If Tom .....  
c) Melanie didn't remember to buy any stamps. She couldn't send important documents to her university.

If Melanie .....  
d) John Smith did not win the election because of his stubborn and intolerant behaviour.  
Had it not been for .....  
e) Donald Tusk did not become President, but he became Prime Minister.  
Had .....

5. Na podstawie podanych informacji, ułóż zdania wyrażające sytuacje nierzeczywiste.

a) We didn't have any matches. We couldn't light a fire.  
.....

b) I didn't wait another minute. I didn't see you.  
.....

c) You left the door open. The cat got out.  
.....

d) He fell. He wasn't wearing mountain boots.  
.....

e) She didn't shout. People didn't realize she was there.  
.....

6. Proszę przeczytać 5 zdań dotyczących historii Pana/i życia. Na podstawie tych zdań, proszę kontynuować historyjkę, dopisując 5 możliwych zdań.

If I hadn't been born in Poland, I wouldn't have learned to speak Polish.

If I hadn't learned to speak Polish, I wouldn't have gone to a Polish school.

If I hadn't gone to a Polish school, I wouldn't have passed my matura exam in Poland.

If I hadn't passed my matura exam, I .....  
.....  
.....  
.....  
.....

*Beata Karpeta-Peć*

*Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Radom*

---

## OTWARTE FORMY PRACY Z PERSPEKTYWY NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH

Open forms of learning from the perspective of  
a foreign language teacher

A modern foreign language teacher sooner or later must face the issue of open forms of learning. A few years ago these forms were treated as an innovation (both didactic and pedagogical) and appeared in linguistic literature under the name of alternative forms of learning and teaching. Nowadays, such forms of schoolwork as unconstrained work, project work, didactic stations and weekly plans have found their place in glottodidactics. These forms determine the specific role, function and tasks of the teacher (which is true about other school subjects as well). Developing communicative competence through using open forms gives the teacher and the learner some new perspectives. Students become more autonomous, they reach and develop several key skills, as well as discover or enhance their own talents and abilities. What is the role of a teacher then? What should the teacher do to be the person who teaches, supports, brings up and accompanies the students in their development? What should s/he do in order not to lose his/her authority or rather benefit from it?

*Jeśli jest coś, o czym by się rzekło:  
„patrz, to coś nowego”,  
to już to było w czasach,  
które były przed nami.*

(Koh 1,10)

### 1. Wprowadzenie

Współczesny nauczyciel języków obcych wcześniej czy później stanie wobec wyzwania, jakim są otwarte formy pracy. Jeszcze kilka lat temu formy te stanowiły swego rodzaju innowację (zarówno dydaktyczną, jak i pedago-

giczna) i pojawiały się w literaturze przedmiotu pod nazwą alternatywnych form uczenia się i nauczania. Dziś praca projektowa, swobodna czy też praca w formie stanowisk dydaktycznych i planów tygodniowych mają swoje miejsce w glottodydaktyce. Formy te determinują specyficzną rolę, funkcje i zadania nauczyciela (nie tylko na lekcjach języków obcych). Realizacja celu, jakim jest rozwijanie kompetencji komunikowania się w danym języku, otwiera w takich formach pracy inne perspektywy. Na lekcjach uwzględniających otwarte formy pracy uczniowie kształcą w samych sobie postawę autonomii, zdobywają i rozwijają szereg kluczowych umiejętności, a także odkrywają lub pogłębiają własne talenty i zdolności. Jakie miejsce zajmuje wtedy nauczyciel? W jaki sposób postępuje, by być dla uczniów rzeczywiście osobą – nauczającą, wspierającą, wychowującą, towarzyszącą w rozwoju, by nie stracić nic ze swego autorytetu, a raczej wiele zyskać? W niniejszym artykule otwarte formy pracy ukazane są z perspektywy nauczyciela na podstawie analizy literatury fachowej oraz wyników badań własnych<sup>1</sup>.

## 2. Nauczyciel języków obcych w otwartych formach pracy – analiza literatury

### 2.1. Progresywistyczna rola nauczyciela w otwartych formach pracy

Decydującą, widoczną na pierwszy rzut oka cechą, która odróżnia otwarte formy pracy od wszelkich innych form stosowanych na lekcjach jest nowa, *progresywistyczna rola nauczyciela*<sup>2</sup>, a więc nie tylko fachowca od danego przedmiotu, lecz także osoby sterującej skomplikowanymi procesami grupowymi i kierującej działaniami uczniów. Wraz ze wzrostem samodzielności i odpowiedzialności uczniów nauczyciel daje im coraz szerszy zakres swobody i dyskretnie zajmuje pozycję obserwatora (por. Szymański 2000: 64).

Nowa rola nauczyciela języków obcych w otwartych formach pracy bazuje na indywidualnych cechach osobowościowych i umiejętnościach, wymaga również pewnej refleksji z jego strony, a przede wszystkim rezygnacji z ustawicznego sterowania na rzecz powierzania uczniom zadań i odpowiednich materiałów oraz stałego pozostawania z nimi w dialogu (zawierania z nimi kontraktów, akceptowania różnych rozwiązań danego zadania, zawierania kompromisów). Postawa taka zakłada – zgodne ze współczesnymi tendencjami w pedagogice oraz dydaktyce (w tym w glottodydaktyce) – odejście od standaryzacji osoby nauczyciela w kierunku personalizacji (w której tkwi potencjał nauczyciela), od siły pewności w kierunku namysłu, refleksji, a nawet powątpiewania, od postawy sterowania do oferowania, od alternatywy do dialogu (patrz Tabela 1).

<sup>1</sup> Z innych perspektyw otwarte formy pracy ukazane są w publikacji Karpeta-Peć (2008).

<sup>2</sup> Rola to „udział i znaczenie kogoś (...) w jakichś okolicznościach, w jakimś przedsięwzięciu” (Słownik Języka Polskiego PWN on-line 2008).

Dotychczasowe postawy nauczyciela	Kierunek zmian w obszarze osoby nauczyciela
standaryzacja osoby nauczyciela	personalizacja (w indywidualności nauczyciela tkwi jego potencjał)
siła pewności nauczyciela	namysł, refleksja, nawet powątpiewanie
sterowanie	oferowanie
alternatywa („albo – albo”)	dialog (ważenie racji, ścieranie różnych argumentów, zawieranie kompromisów)

Tabela 1: Współczesne zmiany w obszarze osoby nauczyciela (zestawienie własne, por. Kwiatkowska 2003).

Pełnienie przez nauczyciela progresywnistycznej roli (przedstawionej w prawej kolumnie tabeli) chroni uczniów np. przed wyuczoną bezradnością, wykonywaniem obowiązków tylko pod przymusem, umożliwia kształtowanie poczucia odpowiedzialności, związane jest z wyższym poczuciem sprawstwa, identyfikacją z zadaniem, kształtowaniem poczucia odpowiedzialności, mniejszym niezadowoleniem ze strony ucznia (dzięki większym możliwościom dokonywania samodzielnych wyborów) (por. Kwiatkowska 2003). Omówiona wyżej progresywnistyczna rola nauczyciela owocuje pełnieniem przez niego określonych funkcji i wykonywaniem pewnych zadań. W poszczególnych otwartych formach uczenia się i nauczania ogólnodydaktyczne funkcje i zadania nauczycieli oraz ich funkcje i zadania specyficzne (w zakresie glottodydaktyki) są różne.

## 2.2. Ogólnodydaktyczne funkcje nauczyciela w otwartych formach pracy

Ogólnodydaktyczne funkcje<sup>3</sup> nauczyciela opracowane przez Janowskiego (2002) zostaną poniżej poddane analizie w odniesieniu do otwartych form pracy. Chociaż każdy nauczyciel pełni po pierwsze *funkcję organizatorsko-kierowniczą*, realizowaną przez takie zadania, jak kontrola czasu, procesu poprawnej komunikacji, dysponowanie pomocami dydaktycznymi, utrzymywanie porządku i dyscypliny, to zadania te realizowane są na lekcjach uwzględniających otwarte formy pracy w nieco inny sposób. Nauczyciel dba o rytm i właściwą sekwencję zdarzeń poprzez podjęcie ogólnych decyzji dotyczących całości czasu poświęconego na daną otwartą formę oraz zaplanowanie odpowiednich faz lekcji. Decyzje co do tempa wykonywania poszczególnych zadań, momentu przechodzenia do kolejnej fazy itp. podejmują samodzielnie uczniowie. Jeśli chodzi o panowanie nad procesem komunikowania się, to fundamentalną kwestią jest wspólne ustalenie z uczniami odpowiednich reguł pracy i zachowania, do których nauczyciel może się odwoływać, gdy zaistnieje ryzyko konfliktów. Dysponowanie pomocami dydaktycznymi należy nieko-

<sup>3</sup> *Funkcja* to „czyjeś stanowisko lub zakres obowiązków” (Słownik Języka Polskiego PWN on-line 2008).

niecznie do nauczyciela. Jest on wprawdzie odpowiedzialny za ich dobór i przygotowanie, jednak podczas samodzielnej pracy pozostają zawsze do dyspozycji uczniów. O porządek i dyscyplinę dbają obie strony, co jest wynikiem ustalonych wcześniej reguł pracy i zachowania.

Inną funkcją pełnioną przez nauczyciela jest *mobilizowanie uczniów do nauki*. Otwarte formy pracy stanowią same w sobie silny czynnik mobilizujący uczniów. Nauczyciel zatem funkcję tę pełni tylko pośrednio poprzez stworzenie uczniom motywujących warunków do nauki. Chociaż nauczyciel zazwyczaj ułatwia uczniom pracę i udziela pomocy uczącym się, to w otwartych formach uczenia się i nauczania ingerencja w ich pracę ograniczana jest tylko do takich sytuacji, w których uczniowie sami deklarują taką potrzebę. Kolejną funkcją nauczyciela jest *udzielanie wsparcia uczniom* (doradzanie i pomaganie w rozwiązywaniu konfliktów). Funkcje te pełnione są również w ramach otwartych form pracy. W zgodzie z omówioną wcześniej progresywną rolą nauczyciela udzielanie wsparcia odbywa się na takich lekcjach według słynnego motto Marii Montessori: „Pomóż mi zrobić to samemu”.

W otwartych formach pracy ujawnia się szczególnie postać nauczyciela jako wychowawcy, uznającego wolność, dzięki której obie strony (a więc nauczyciel i uczniowie) mogą urzeczywistniać wobec siebie wartości, nadające sens ich życiu. Nauczyciel pełni zatem oprócz wymienionych funkcji, związanych raczej z dydaktyką, również *funkcje wychowawcze*.

### 2.3. Specyficzne funkcje nauczyciela w otwartych formach pracy na lekcjach języków obcych

Z realizacją otwartych form pracy na lekcjach języków obcych związane są nie tylko wspomniane wyżej ogólnodydaktyczne funkcje nauczyciela, lecz także funkcje i zadania specyficzne, wynikające z glottodydaktyki. Zawadzka (2004) określa funkcje współczesnego nauczyciela języków obcych mianem eksperta, wychowawcy, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora i doradcy, ewaluatora oraz innowatora, badacza i refleksyjnego praktyka. Na lekcjach języków obcych, przebiegających w formach otwartych nauczyciel pełni wszystkie te funkcje. Jednak w świetle wcześniejszych rozważań szczególnego znaczenia nabierają funkcje nauczyciela języka obcego jako *eksperta*, gdyż otwarte formy pracy zastosuje zgodnie z ich zasadami tylko nauczyciel, będący osobą „w pełni przygotowaną (kompetentną) (...) w zakresie kwalifikacji moralnych, intelektualnych, zawodowych, społecznych i psychofizycznych” (Zawadzka 2004: 109).

Na lekcjach uwzględniających otwarte formy uczenia się i nauczania nauczyciel pełni ponadto funkcję *organizatora, moderatora i doradcy*, gdyż decyduje o ramach organizacyjnych lekcji, doradza uczniom w trakcie trwania ich samodzielnej pracy oraz moderuje fazę prezentacji wyników. Pełniąc funkcję moderatora nauczyciel tworzy sytuacje gwarantujące autonomię ucznia, wspierające jego samodzielność i odpowiedzialność. Na takich lekcjach nauczyciel

jest również *ewaluatorem*, a więc osobą inicjującą samokontrolę i autokorektę podczas pracy samodzielnej uczniów oraz stymulującą ich indywidualną samoocenę na zakończenie pracy. Otwarte formy pracy dają nauczycielowi możliwość pełnienia roli *innowatora, badacza i refleksyjnego praktyka*, gdyż wprowadzane są na zasadzie innowacji. Podczas pracy uczniów nauczyciel może na podstawie osobistej obserwacji badać dowolne aspekty procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz zdobywać się na osobiste refleksje, podnoszące w efekcie jakość jego pracy i mogące prowadzić do własnych badań pedagogicznych (Gołębniak 2002: 16; Zawadzka 2004: 271). Nie musi się w tym czasie zajmować organizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego, natomiast ma zawsze niepowtarzalną okazję do obserwacji poszczególnych uczniów, ich zainteresowań, preferencji, ról przez nich pełnionych, a także relacji zachodzących w grupie. Zyskuje ponadto szansę wczesnego rozpoznawania trudności, a dzięki temu możliwość przeciwdziałania im. Nauczyciel może dużo lepiej poznać uczniów niż ma to miejsce na lekcjach przebiegających w innych formach, w czym pomagają także fazy refleksji i ewaluacji. Może zaobserwować procesy uczenia się, a nie tylko ich efekty, co przyczynia się do udzielania uczniom raczej pozytywnych niż negatywnych informacji zwrotnych (Bauer 1998: 27).

#### 2.4. Ogólnodydaktyczne zadania nauczyciela w otwartych formach pracy

Zadania<sup>4</sup> realizowane przez nauczyciela na lekcjach języków obcych uwzględniających otwarte formy pracy są w dużym stopniu związane z jego ogólnodydaktycznymi funkcjami. W każdej otwartej formie można wyodrębnić pewne zadania nauczyciela wynikające ze specyfiki pracy. W ramach *pracy niesterowanej* wyróżnia się trzy zakresy ogólnodydaktycznych zadań nauczyciela: przygotowanie pracy uczniów, kierowanie ich samodzielną pracą oraz obserwację uczniów podczas pracy. Pierwszym zadaniem nauczyciela w ramach pracy niesterowanej jest przygotowanie bogatej oferty odpowiednich materiałów i/lub zadań dla uczniów oraz wdrożenie odpowiedniej samokontroli. Do nauczyciela należy również decyzja o aranżacji otoczenia oraz regułach pracy i zachowania, którym podlegać mają uczniowie. Podczas pracy natomiast nauczyciel dba o warunki pracy (ciszę sprzyjającą koncentracji), obserwuje uczniów i pomaga tylko wtedy, gdy uczniowie się do niego zwrócą po pomoc. Czasem nauczyciel już podczas pracy uczniów sprawdza poprawność wykonania zadań. Na zakończenie moderuje moment prezentacji wyników pracy uczniów i stymuluje fazę refleksji (Tatz 1989: 502; Klein-Landek 2000: 11). Praca niesterowana wymaga od nauczyciela cierpliwości. Musi on niejednokrotnie dać uczniom potrzebny czas, nie zwalniać ich z odpowiedzialności w razie wystąpienia pierwszych trudności, nie odbierać

---

<sup>4</sup> Zadanie „to, co należy wykonać” (Słownik Języka Polskiego PWN on-line 2008).

im możliwości samokontroli, a także usunąć się na drugi plan (Gudjons 1993: 10; Wedel-Wolff 1993: 8).

Ogólnodydaktyczne zadania nauczyciela w ramach *pracy w formie przystanków uczenia się* dotyczą przygotowania i opracowania materiału przed lekcją oraz jej organizacji w sposób umożliwiający uczniom optymalny dostęp do treści. W literaturze przedmiotu podkreśla się ponadto inicjowanie i moderowanie procesów uczenia się podczas pracy w formie przystanków uczenia się, a także doradzanie uczniom i obserwowanie ich. W tym względzie jego zadania nie różnią się od tych podejmowanych w ramach innych otwartych form pracy. Rysuje się jednak obraz zadań nauczyciela realizowanych tylko w ramach pracy w formie przystanków uczenia się. Nauczyciel przygotowuje przede wszystkim zadania do poszczególnych stanowisk uczenia się. Proces ten jest czasochłonny i wymaga od nauczyciela dużego zaangażowania. To on decyduje o formie i treści zadań, materiałach pomocniczych, liczbie zadań obowiązkowych oraz formach społecznych, w jakich uczniowie zadania wykonują (w klasach zaawansowanych funkcje te mogą częściowo przejąć uczniowie). Podczas samodzielnej pracy uczniów na lekcji ma on czas przede wszystkim na indywidualną obserwację uczniów (podobnie jak w ramach pracy niesterowanej). Do niego również należy umiejętne kierowanie momentem prezentacji wyników i podsumowanie refleksji uczniów dotyczących wykonanej pracy (Bauer 1998: 132).

Do ogólnodydaktycznych zadań nauczyciela w ramach *pracy według tygodniowego planu* należy przede wszystkim opracowanie lub wybór odpowiednich zadań do wykonania i określenie, które z nich są obowiązkowe, a które fakultatywne i dodatkowe. Nauczyciel decyduje o formie i treści zadań, materiałach pomocniczych i formie społecznej (w klasach zaawansowanych funkcje te także mogą częściowo przejąć uczniowie) (Barbanera 2001: 51). Podczas samodzielnej pracy uczniów według tygodniowego planu, w fazie prezentacji wyników oraz podczas ewaluacji przypadają nauczycielowi podobne zadania jak w ramach pracy niesterowanej i pracy w formie przystanków uczenia się. Istotnym warunkiem efektywnego przebiegu pracy w tej formie jest poznanie klasy przez nauczyciela, jej możliwości i poziomu poszczególnych uczniów oraz ich umiejętności.

Ogólnodydaktyczne zadania nauczyciela w ramach *pracy projektowej* polegają na gromadzeniu materiałów lub powierzeniu ich zgromadzenia uczniom. Ponadto nauczyciel pomaga im w fazie planowania (Gudjons 1993: 10; Bastian 1994: 28). Może opracować ofertę zadań do wykonania (Bailliet 1989: 60-70; Klein-Landeck 2000: 11). W ramach pracy projektowej nauczyciel realizuje zadania podobne jak omówione wyżej. Praca projektowa wymaga przede wszystkim od nauczyciela koncentracji na jakości procesu planowania działań uczniów i jest ciągłym „balansowaniem pomiędzy kierowaniem a doradzaniem” (Gudjons 1993: 11).



## 2.5. Specyficzne zadania nauczyciela w otwartych formach pracy

Na podstawie powyższej analizy dają się sformułować specyficzne zadania nauczyciela związane z realizacją otwartych form uczenia się i nauczania na lekcjach języków obcych. Przygotowanie lekcji języków obcych o takim charakterze obejmuje takie *zadania przed lekcją*, jak np.: określenie nadrzędnych celów pracy samodzielnej w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, określenie zakresu tematycznego (treści), określenie sprawności i kompetencji językowych kształconych podczas samodzielnej pracy, określenie zmysłów aktywowanych podczas samodzielnej pracy uczniów, a także możliwych form społecznych, w jakich będą mogli pracować uczniowie, gromadzenie i/lub opracowanie odpowiednich materiałów pomocniczych oraz decydowanie o odpowiedniej aranżacji otoczenia. *Podczas lekcji* natomiast nauczyciel pozostaje na drugim planie (w centrum procesu dydaktycznego znajdują się uczniowie), raczej czeka z udzielaniem wskazówek niż samodzielnie inicjuje pomoc, pomaga, gdy uczniowie o to poproszą i obserwuje ich pracę. *Na zakończenie pracy w otwartych formach* nauczyciel języków obcych moderuje fazę prezentacji wyników w języku obcym, może ocenić pracę samodzielną uczniów, zachęca do szczerzej refleksji nad procesem uczenia się (w języku obcym lub ojczystym, w zależności od zaawansowania językowego uczniów). Tabela 2 zawiera zestawienie roli, funkcji i zadań nauczyciela w poszczególnych otwartych formach uczenia się i nauczania w odniesieniu do języków obcych.

Praca	Niesterowana	Na stacjach	Tygodniowa	Projektowa
Rola	progresywistyczna			
Funkcje	ekspert wychowawca pośrednik kulturowy organizator moderator doradca ewaluator innowator badacz refleksyjny praktyk			
Zadania	gromadzi materiały pomocnicze lub powierza ich zgromadzenie uczniom, może opracować ofertę zadań do swobodnego wykonania	przygotowuje zadania, decyduje o formie i treści zadań, materiałach pomocniczych, zadaniach obowiązkowych, formie społecznej (ewent. uczniowie)	opracowuje zadania do planu, decyduje o formie i treści zadań, materiałach pomocniczych, zadaniach obowiązkowych, formie społecznej	gromadzi materiały pomocnicze lub powierza ich zgromadzenie uczniom, pomaga w fazie planowania pracy projektowej

Tabela 2: Rola, funkcje i zadania nauczyciela w otwartych formach pracy na lekcjach języków obcych (zestawienie własne).

Powyższe rozważania czynione na kanwie literatury fachowej prowadzą do następujących konkluzji: wynikiem stosowania otwartych form pracy jest ukształtowanie się odmiennych niż na pozostałych lekcjach ról nauczyciela i uczniów. W swojej progresywności roli nauczycieli języków obcych pozostaje ekspertem, wychowawcą i pośrednikiem kulturowym, ale jest także organizatorem i moderatorem procesów uczenia się oraz innowatorem, a często badaczem i refleksyjnym praktykiem. Uczeń natomiast przede wszystkim zyskuje możliwość rozwijania autonomii w procesie uczenia się, przejmując odpowiedzialność za wiele aspektów zależnych na innych lekcjach od nauczyciela.

### 3. Nauczyciel języków obcych w otwartych formach pracy – badania własne

#### 3.1. Podstawy metodologiczne oraz przebieg badań własnych nad otwartymi formami pracy

W latach 2002-2005 przeprowadziłam w ramach lekcji języka niemieckiego *badania nad otwartymi formami uczenia się i nauczania* w Katolickim Gimnazjum im. Św. Filipa Neri w Radomiu (w klasie realizującej rozszerzony program nauczania). Studia objęły ogółem 33 uczniów jednej klasy gimnazjalnej. Niniejszy artykuł prezentuje fragment badań poświęcony osobie nauczyciela języków obcych w otwartych formach pracy. Z punktu widzenia glottodydaktyki, studia te należą do podłużnego typu badań diagnostycznych (Komorowska 1982). Przedmiot badań dotyczy bezpośrednio procesu nauczania i uczenia się zachodzącego w określonym czasie (w tym przypadku na przestrzeni trzech lat). Opisywane badania mają charakter sprawozdawczy. Pod względem metodologicznym przeprowadzone przez mnie badania empiryczne zakotwiczone są w pedagogice humanistycznej (Kulinowski i Nowak 2006). Są rodzajem badań stosowanych, praktycznych (Łobodzki 1999: 156; Konarzewski 2000: 96), a konkretnie: praktycznych badań edukacyjnych (Gołębniak 1998) (ang. *action research*, niem. *Aktionsforschung*)<sup>5</sup>. Zasadniczą metodą zastosowaną podczas opisywanych badań empirycznych była metoda biograficzna, a konkretnie metoda indywidualnych przypadków, będąca „konglomeratem różnych innych metod badawczych łącznie z ich technikami, obejmującymi zwłaszcza analizę dokumentów, obserwację, metodę sondażu (...)” (Łobodzki 2000: 293, a także Komorowska 1982: 198). Studium przypadku stanowiło długotrwałą obserwację procesu uczenia się oraz

---

<sup>5</sup> Praktyczne badania edukacyjne określane są w literaturze fachowej również mianem *badani w działaniu* (Konarzewski 2000: 96 n.), *badani przez działanie* (Szmidt 2001: 310 n.) oraz *badani rozwojowych* (Palka 1989: 90 n.). Są one „systematycznym badaniem sytuacji zawodowej, które przeprowadza sam zainteresowany nauczyciel w celu poprawy jej jakości” (Altrichter i Posch 1990: 11).

nauczania i dostarczyło danych empirycznych koniecznych do opisu, a także wyjaśnienia zależności funkcjonujących na lekcjach języków obcych uwzględniających otwarte formy uczenia się i nauczania. Staralam się ponadto zdiagnozować źródła, miejsca i przyczyny potencjalnych trudności. Zastosowana w niniejszych badaniach metodologia uwzględnia podział metod i podporządkowanych im technik badawczych według Łobodzkiego (2000: 29). Badania grupowe i indywidualne objęły *metodę obserwacji* (techniki obserwacji niestandardyzowanej, takie jak technika dzienniczków obserwacyjnych i technika próbek zdarzeń oraz techniki obserwacji standaryzowanej, czyli skategoryzowanej) oraz *metodę sondażu* (technikę sondażu z zastosowaniem ankiety anonimowej i technikę sondażu z zastosowaniem jawnego, indywidualnego wywiadu całkowicie swobodnego, a także częściowo swobodnego).

### 3.2. Nauczyciel języków obcych w otwartych formach pracy – wyniki badań własnych

Z badań wynika, że w ramach realizacji wszystkich otwartych form pracy nauczyciel odgrywał rolę progresywistyczną, pełniąc przy tym określone, wspomniane wyżej funkcje i realizując wymienione wcześniej specyficzne zadania. Podczas *pracy swobodnej* możliwe było pełnienie przez nauczyciela funkcji i realizacja zadań (ogólnodydaktycznych i glottodydaktycznych) opisanych wyżej. Niełatwo było uznawać wolność uczniów, dzięki której obie strony mogły ujawniać i urzeczywistniać wobec siebie wartości nadające sens ich życiu. Na lekcjach nauczyciel realizował ponadto zadania, charakterystyczne tylko dla tej otwartej formy uczenia się. Na wstępie określał zawsze ramy czasowe i starał się wzbudzić zainteresowanie ze strony uczniów. Podczas pracy swobodnej uczniów kierował ich samodzielnymi działaniami (w sposób niezakłócający uczniowskiej swobody), dbając o odpowiednie warunki (np. ciszę) oraz pomagając w sytuacjach, gdy uczniowie o tę pomoc prosili. Przede wszystkim nauczyciel miał usunąć się na drugi plan, co nie było proste. Równocześnie obserwował uczniów podczas swobodnej pracy. Na zakończenie moderował prezentację wyników oraz stymulował fazę refleksji. Nie oceniał uczniów.

Realizując wymienione wcześniej zadania oraz funkcje w ramach *pracy w formie stanowisk dydaktycznych* nauczyciel kilkakrotnie ingerował w proces uczenia się w przypadku łamania zasad pracy przez niektórych uczniów. Pod względem wychowawczym dbał przede wszystkim o stworzenie uczniom odpowiednich warunków do rozwoju ich autonomii. Podczas lekcji w głównej mierze obserwował uczniów i odnotowywał swoje spostrzeżenia w dzienniczku obserwacyjnym oraz wykonywał zadania opisane wyżej.

Na wszystkich lekcjach *według planu tygodniowego* nauczyciel pełnił przede wszystkim funkcję organizatorsko-kierowniczą oraz mobilizował uczniów do nauki. Poza tym realizował wymienione wcześniej funkcje. Szczegółowe zadania nauczyciela, charakterystyczne dla tej otwartej formy zgodne były z

opisem zawartym powyżej. Określił przede wszystkim nadrzędne cele pracy samodzielnej, zakres tematyczny, sprawności i kompetencje językowe, udział zmysłów oraz możliwe formy społeczne.

W ramach *pracy projektowej* nauczyciel pełnił wszystkie funkcje i zadania wymienione wyżej. Na uwagę zasługuje sterowanie skomplikowanymi procesami grupowymi, na które wskazali obserwatorzy zewnętrzni, a także sami badani w ankietach ewaluacyjnych. Zgromadzenie materiałów do pracy projektowej należało zarówno do nauczyciela jak i uczniów. Szczególnej pomocy nauczyciela wymagali uczniowie w fazie planowania. Na lekcjach tych miało miejsce ciągłe balansowanie nauczyciela pomiędzy kierowaniem i doradzeniem. Nie przygotowano odpowiedniej aranżacji otoczenia. Lekcje odbyły się w zwykłych warunkach szkolnych. Na początku lekcji nauczyciel określił ramy czasowe, reguły pracy i zachowania oraz starał się wzbudzić zaangażowanie uczniów. Podczas lekcji natomiast pozostawał na drugim planie i obserwował pracę uczniów odnotowując swoje spostrzeżenia w dzienniczku obserwacyjnym. Na zakończenie moderował fazę prezentacji wyników. Zachęcał uczniów do szczerzej refleksji nad procesem uczenia się.

#### 4. Nauczyciel języków obcych w otwartych formach pracy – podsumowanie

Na podstawie zawartej w artykule analizy literatury oraz wyników badań empirycznych można sformułować następujące wnioski dotyczące otwartych form uczenia się i nauczania z perspektywy nauczyciela. W otwartych formach pracy inaczej jest rozumiana zasada kierowniczej roli nauczyciela. Określa się ją w literaturze mianem progresywistycznej i wiąże się ją ze świadomością rezygnacją nauczyciela ze sprawowania dominującej roli w procesie dydaktycznym na rzecz pozycji obserwatora i doradcy. Z badań wynika, że rola ta nie jest łatwa i wymaga szczególnych kompetencji łączenia nauczycielskiego autorytetu z partnerską relacją względem uczniów. *Uczniowie muszą mieć stałą świadomość obecności nauczyciela, otwierania się na ich potrzeby, gotowości pomocy i nieustannego ich obserwowania.* Z doświadczeń zdobytych podczas badań własnych można wysnuć wniosek, że obserwacja uczniów przez nauczyciela może być prowadzona tylko bezpośrednio lub na podstawie nagranego przez inną osobę materiału wideo. W przypadku pełnienia przez nauczyciela funkcji technicznej (poprzez rejestrowanie zachowań uczniów za pomocą kamery wideo) dla wielu z nich staje się on wówczas nieobecny w procesie dydaktycznym, co powoduje rozluźnienie dyscypliny pracy. *Nauczyciel języków obcych może w otwartych formach pracy wykorzystać w pełni potencjał tkwiący w nim samym.* Podczas pracy uczniów ma czas na refleksję. Zadania i materiały, które oferuje uczniom stanowią (powinny stanowić) dla nich rodzaj zaproszenia do intensywnej pracy. Otwarte formy pracy umożliwiają ponadto ciągłe pozostawanie uczniów i nauczyciela w postawie dialogu wobec siebie nawza-

jem. Także opinie samych nauczycieli stosujących otwarte formy pracy ukie-  
runkowane są na nową rolę, jaką pełni nauczyciel na takich lekcjach. Z pew-  
nością nie jest to rola właściwa każdemu nauczycielowi, ale umożliwiająca  
rozwoj indywidualnych umiejętności, poznanie siebie samego, odkrywanie  
talentów nie tylko uczniowskich, ale także w sobie samym.

## BIBLIOGRAFIA

- Altrichter, H. i Posch, P. 1990. *Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Baillet, D. 1989. „Freie Arbeit – Kinder gestalten ihren Lernprozeß selbst”, w: Müller, B. D. (red.). 1989. 58-78.
- Bastian, J. 1994. „Lehrer im Projektunterricht”, w: Bastian J. i Gudjons, H. (red.). 1994. 28-43.
- Bastian, J. i Gudjons H. (red.). 1994. *Das Projektbuch*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Bauer, R. 1998. „Lernen an Stationen. Neue Möglichkeiten schülerbezogenen und handlungsorientierten Lernens”. *Pädagogik* 7-8. 25-27.
- Gołębiak, B. D. 1998. *Zmiany edukacji nauczycieli*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Gołębiak, B. D. 2002. *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP.
- Gudjons. H. 1993. „Die Welt im Wassertropfen. Exemplarisch lernen und entlastet lernen”. *Pädagogik* 10. 10-12.
- Janowski, A. 2002. *Pedagogika praktyczna*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Karpeta-Peć, B. 2008. *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Klein-Landeck, M. 2000. „Kleine Schritte zur Freiarbeit. Montessori in der Regelschule”. *Pädagogik* 11. 10-12.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konarzewski, K. 2000. *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Kulinowski, D. i Nowak, M. 2006. *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Impuls.
- Kwiatkowska, H. 2003. „Pedeutologia”. Wykład na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.
- Łobodzki, M. 1999. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Łobodzki, M. 2000. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Müller, B. D. (red.). 1989. *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Palka, S. (red.). 1998. *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Szmidt, K. J. 2001. „Szkolne inhibitory twórczej aktywności uczniów w świetle wyników badań typu action research”, w: Śliwerski, B. (red.). 2001. 305-328.
- Szymański, M. S. 2000. *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Śliwerski, B. (red.). 2001. *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Kraków: Impuls.
- Tatz, J. 1989. „Freie Arbeit”. *Die deutsche Schule* 4. 496-504.
- Wedel-Wolff, A. 1993. „Schritte zur Freiarbeit”. *Grundschule* 2. 8-10.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

# Część VI

KSZTAŁCENIE UCZNIÓW ZE  
SPECJALNYMI POTRZEBAMI  
EDUKACYJNYMI





*Elżbieta Zawadzka-Bartnik*  
*Uniwersytet Warszawski*

---

## NAUCZYCIEL JĘZYKÓW OBCYCH WOBEC PROBLEMU NIEPEŁNOSPRAWNYCH UCZNIÓW

### Foreign language teachers confronted with the task of teaching handicapped students

The present paper discusses the problems and challenges facing teachers of languages who undertake the task of teaching handicapped students. Having provided basic definitions, the author will present most common types of disabilities existing among students as well as related statistical data. The presentation of various approaches to teaching handicapped students will be followed by the discussion of the concept of integrated education. Moreover, the paper includes the analysis of the research project examining the state of teachers' knowledge, the action undertaken by the Ministry of Education in this area, and, finally, the readiness of schools and non-handicapped students for integrated education. It concludes with a set of proposals for organizational changes related also to the field of foreign language teaching and teacher training, necessary for the implementation of the tenets of educational integration.

### 1. Wstęp

Pojęcie niepełnosprawności, podobnie jak pojęcie ucznia niepełnosprawnego, nie jest jednoznaczne, ponieważ niepełnosprawność to złożone zjawisko o komponentach medycznych (zmiany kliniczne, lokalizacja, zakres), psychologicznych (konsekwencje dla funkcjonowania) i społecznych (zdolność do pełnienia adekwatnych do wieku i możliwości ról społecznych). Często tę grupę uczniów określa się uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, nazwa ta obejmuje jednak oprócz uczniów z różnego rodzaju deficytami, także np. uczniów bardzo zdolnych. Inne określenia to dzieci specjal-

nej troski, z zaburzeniami, czy trudnościami w nauce, które obejmują także dysleksję czy dysgrafię, przy czym te ostatnie deficyty nie są uważane za niepełnosprawność lecz za specyficzne trudności w nauce. Choć pojęcia te – jak widzimy – mają różne zakresy, wspólne są przyczyny problemów, którymi są zaburzenia psychofizyczne i upośledzenia czynników biopsychospołecznych. Przyjmuję więc za Maciarz (1992: 10), że uczeń niepełnosprawny to „dziecko mające trudności w nauce i społecznym przystosowaniu z powodu obniżonej sprawności psychofizycznej i wymagające pomocy w celu poprawy jego stanu zdrowia, stanu sprawności upośledzonych lub zaburzonych organów i funkcji, możliwości uczenia się w szkole oraz samodzielności społecznej w różnych sytuacjach codziennego życia”. Przyjmuję także, że uczniów niepełnosprawnych wyróżnia wśród innych nie sama przyczyna niesprawności, ale trudności z nią związane i potrzeba specjalnej pomocy.

Ze względu na rodzaj naruszonej sprawności psychofizycznej do uczniów niepełnosprawnych/o specjalnych problemach edukacyjnych zaliczane są dzieci i młodzież:

- z obniżoną sprawnością sensoryczną (niewidome, niedowidzące, głuche, niedosłyszające, z zaburzeniami wzroku i słuchu);
- z obniżoną sprawnością intelektualną (upośledzenie umysłowe);
- z obniżoną sprawnością komunikowania się (zaburzenia mowy, autyzm);
- z obniżonym funkcjonowaniem społecznym (niedostosowanie społeczne, zaburzenia równowagi nerwowej i zdrowia psychicznego);
- z obniżoną sprawnością ruchową (dysfunkcja ruchu);
- z obniżoną ogólną sprawnością psychofizyczną (choroby somatyczne, zaniedbania opiekuńczo-wychowawcze);
- z zaburzeniami dynamiki procesów nerwowych (ADHD) oraz
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksja rozwojowa).

## 2. Dane statystyczne dotyczące niepełnosprawnych uczniów

Nie zawsze zdajemy sobie sprawę z wagi problemu dotyczącego niepełnosprawnych uczniów w naszym kraju. Przyjmuje się (Pańczyk 1999), że w wieku szkolnym jest około 12 tys. niedosłyszających i słabo słyszających, tyle samo niewidomych i słabo widzących, 1200 tys. z zaburzeniami rozwoju, 20 tys. niepełnosprawnych ruchowo. W ostatnich latach zauważa się znaczny wzrost liczby dzieci i młodzieży o różnym stopniu niepełnosprawności. Około 1/4 uczniów szkół ogólnodostępnych ma problemy ze słuchem, 10-15% badanych dzieci ma trudności w nauce uwarunkowane dysleksją i dysgrafią (Bogdanowicz 1989). Nastąpił dość znaczny (około 8%) wzrost liczby dzieci z ADHD (Hallowell i Ratey 2004: 10), 240 tys. uczniów jest upośledzonych umysłowo, 330 tys. przewlekłe chorych, 160 tys. ma uszkodzenia neurologiczne, ponad milion ma trudności w uczeniu się, 50 tys. jest niedostosowanych społecznie, półtora miliona wykazuje inne trudności. Łącznie,

według przybliżonych danych, w wieku szkolnym jest w Polsce (Pilecka 2005: 364-365) 3,5 miliona dzieci i młodzieży niepełnosprawnej potrzebującej pomocy psychopedagogicznej oraz rehabilitacji, zatem także szczególnych, uwzględniających ich indywidualne możliwości i ograniczenia, warunków nauczania i uczenia się. Stanowi to ca. 30% ogólnej populacji.

### 3. Formy kształcenia uczniów niepełnosprawnych

Wychowanie i kształcenie uczniów niepełnosprawnych odbywa się w różnych strukturach organizacyjnych: szkołach i oddziałach specjalnych, szkołach i oddziałach integracyjnych, szkołach ogólnodostępnych, oraz innych formach, jak nauczanie indywidualne, zespoły korekcyjno-kompensacyjne, terapeutyczne. Nauka uczniów niepełnosprawnych jest obowiązkowa do ukończenia 18 roku życia, z możliwością wydłużenia obowiązku szkolnego do 21 r. w gimnazjum i do 24 r. w szkole ponadgimnazjalnej. Dla uczniów niepełnosprawnych każdy etap edukacyjny może być wydłużony o rok. Decyzja odnośnie do formy kształcenia podejmowana jest na podstawie orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wszystkich uczniów obowiązuje od 2001 r. taka sama podstawa programowa wychowania przedszkolnego i szkolnego jak uczniów pełnosprawnych. Nauka w szkołach i oddziałach specjalnych odbywa się według programów nauczania odpowiedniego typu szkoły. Dopiero od kilku lat uczniowie niepełnosprawni mają obowiązek uczenia się języka obcego.

Podstawową formą kształcenia uczniów niepełnosprawnych było przez wiele lat szkolnictwo specjalne. W r. 1999/2000 w szkołach specjalnych uczyło się ich około 75 tys., w oddziałach specjalnych, klasach integracyjnych, klasach ogólnodostępnych i innych 25 tys. (Kwapisz 2006: 14). W r. 2006/7 w szkołach specjalnych uczyło się 68 tys. uczniów niepełnosprawnych, a w oddziałach specjalnych, klasach integracyjnych, klasach ogólnodostępnych i innych 78 tys. ([www.stat.gov.pl/gus/45\\_publicacje](http://www.stat.gov.pl/gus/45_publicacje)). Języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego uczyło się w r. 2006/7 ponad 37 tys., jako przedmiotu dodatkowego ponad 6 tys. uczniów niepełnosprawnych. Widoczne są wyraźne zmiany w kształceniu niepełnosprawnych idące od kształcenia segregacyjnego (specjalnego) w kierunku nauczania integracyjnego, co oznacza, że nauczyciel języków obcych coraz częściej będzie miał do czynienia z uczniami niepełnosprawnymi w różnych formach kształcenia, także w szkołach ogólnodostępnych. Czym zatem jest kształcenie integracyjne i jak je należy rozumieć?

### 4. Integracja jako forma kształcenia i jako idea

Kształcenie i wychowanie integracyjne stosowano w Polsce w praktyce od lat (za prekursora tego podejścia uważa się A. Hulka), swój status prawny uzy-

skala jednak dopiero po 1989 r., w znacznej mierze dzięki ratyfikacji przez Polskę Konwencji Praw Dziecka przyznającej dzieciom niepełnosprawnym prawo do korzystania z powszechnie dostępnych form kształcenia oraz dzięki wprowadzeniu nowej ustawy oświatowej, uznającej humanistyczne podejście, według którego z oryginalności i niepowtarzalności każdego człowieka powinno się czerpać inwencję twórczą do działań dydaktycznych i wychowawczych. Celem nauczania integracyjnego jest zapobieganie segregacji na dzieci zdrowe i specjalne, zapewnienie wiedzy i umiejętności na miarę możliwości dziecka, tworzenie w naturalnym środowisku społecznym warunków dla rozwoju i nauki, kształtowanie więzi emocjonalnych z rówieśnikami, dążenie do wychowania ich na pełnoprawnych, samodzielnych członków społeczeństwa, rozumiejących sens swego życia i umiejących pokonywać trudności. Pierwszych pięć szkół z oddziałami integracyjnymi powstało w 1991 r. (Żmudzka 2001). W r. 2008r. we wszystkich placówkach integracyjnych uczyło się ponad 28 tys. uczniów niepełnosprawnych ([www.cmppp.edu.pl](http://www.cmppp.edu.pl)).

Chociaż pojęcie integracyjnego kształcenia łączy się zazwyczaj z określoną formą (szkoły, klasy integracyjne), które funkcjonują wg szczegółowych przepisów prawnych, pojęcie to nie jest używane jednoznacznie i dopuszcza różną interpretację, co jest powodem zbyt powierzchownego jej rozumienia i wielu nieporozumień. Ja chciałabym integrację rozumieć szerzej, jako pewną ideę kształcenia niezależnie od formy, do czego upoważniają – moim zdaniem – odróżniane rodzaje integracji (Sadowska 2005: 61): *totalna* (wszystkie formy nauki, wypoczynku wspólne), *częściowa* (tylko niektóre działania wspólne), *addytywna* (bez planowych wspólnych form pracy czy nauki, ale z możliwością bliskich kontaktów) i *sporadyczna* (wspólne działania są jedynie okazjonalne).

Integracja rozumiana jako idea kształcenia nie ogranicza się do specyficznych warunków organizacyjnych (mniej liczne klasy, na 15-20 uczniów 3 do 5 uczniów niepełnosprawnych, nauczyciel przedmiotowy i wspierający odpowiadający za dostosowanie treści i metod do możliwości i potrzeb uczniów niepełnosprawnych), jak się to zazwyczaj przyjmuje, lecz jest realizowana we wszystkich czterech psychologicznych zakresach: behawioralnym (realizacja zadań stosownie do możliwości), emocjonalnym (wytworzenie więzi emocjonalnej i bliskich relacji), poznawczym (realizacja wspólnych zainteresowań i wspólnego programu szkolnego) i społecznym (wspólne uczenie się zachowań społecznych). Tak rozumiana integracja jest możliwa (choć niełatwa do realizacji) w każdych warunkach edukacyjnych. Prawidłowo realizowana integracja ma zalety nie tylko dla uczniów niepełnosprawnych, jak to często się przyjmuje, polegające na ograniczeniu izolacji, stworzeniu możliwości kontaktu z rówieśnikami, przez to lepszych warunków prawidłowego rozwoju społecznego i emocjonalnego, wzrostu motywacji do przezwyciężania trudności i słabości, umacnianiu wiary we własne siły, a dzięki temu zwiększaniu samoakceptacji i samodzielności, ale także dla uczniów pełnosprawnych i nauczycieli. Uczniów pełnosprawnych integracja

uczy współzycia z rówieśnikami o różnym stopniu sprawności psychofizycznej, pokazuje ich ograniczenia ale i możliwości, uczy akceptacji inności, rozwija wrażliwość i zrozumienie, przygotowuje do życia w zróżnicowanym społeczeństwie, uczy solidarności, opiekuńczości, radości dawania, zwiększa otwartość dla innych. Zalety integracyjnego kształcenia dla nauczycieli to wzbogacanie doświadczeń nauczyciela jako pedagoga i człowieka, rozwijanie aktywności twórczej przez poszukiwanie nowych form i metod pracy, wzbogacanie warsztatu pracy, nauka cierpliwości, wrażliwości, empatii.

Sama idea integracji (bez względu na formę) jest zatem niewątpliwie słuszną, a na podstawie badań można przyjąć, że w kształceniu będzie wiedzą, warto się więc zastanowić, jak do jej realizacji przygotowani są nauczyciele, jakie działania podjęło Ministerstwo oraz jak przygotowana jest szkoła i pełnosprawni rówieśnicy.

## 5. Wiedza i przygotowanie nauczycieli do pracy z niepełnosprawnymi uczniami

Jak wykazują badania i obserwacje, nauczyciele (także języków obcych) do pracy z uczniami niepełnosprawnymi nie są przygotowani i dotyczy to zarówno nauczycieli pracujących w szkołach ogólnodostępnych, jak i integracyjnych. Wiedza nauczycieli, nie tylko dotycząca spraw dydaktycznych ale i niepełnosprawności jako takiej, jest żenująco niska. Ponad 15% badanych nauczycieli uważa niepełnosprawność dziecka za karę za grzechy rodziców (!), często do niepełnosprawności zaliczają np. pospolite choroby wieku dziecięcego a 86% przyznało się do braku umiejętności zachowania się w obecności osoby niepełnosprawnej. 75% nie jest zorientowanych w problemach uczniów niepełnosprawnych (nie rozumie podstawowych pojęć związanych z przyczynami czy objawami trudności, nie zna prawnych przepisów ani technik pracy z uczniem o specyficznych potrzebach czy kryteriów ich oceniania), nie może zatem zapewnić im opieki i pomocy, a tylko kilka procent badanych podjęło doksztalcenie w tym względzie.

Nauczyciele najczęściej rozpoznają uczniów niepełnosprawnych po widocznych zaburzeniach (mowy, motoryki), proponują im formy pracy nie uwzględniające rodzaju niepełnosprawności (np. tworzenie odpowiedniej atmosfery, posadzenie w pierwszej ławce, pomoc w czynnościach samoobsługowych). Przy ocenianiu dominuje postawa litowania się i obniżanie wymagań (co zmniejsza aktywność uczniów i motywację do pracy), lub zbytne koncentrowanie się na realizacji programu, stawianie wymagań nieadekwatnych do możliwości niepełnosprawnych i nie uwzględnianie indywidualnych potrzeb i trudności (co utrudnia odnoszenie sukcesu). Postęp ucznia w stosunku do jego wcześniejszych osiągnięć, czyli podstawowe kryterium oceny, wymienia jedynie 15%. Nauczyciele nie potrafią modyfikować programów do potrzeb uczniów. Prawie 90% badanych wykorzystuje w pracy gotowe programy przewidziane dla danej

kategorii dzieci, co utrudnia indywidualizację pracy niezbędną ze względu na zróżnicowane możliwości dzieci niepełnosprawnych.

Niedostateczna wiedza nauczycieli dotycząca przyczyn trudności związanych z niepełnosprawnością (niska samoocena, zaburzenia emocjonalne, osłabienie chorobą itp.), czy związanych z niekorzystnym wpływem środowiska (brak akceptacji rówieśników, negatywne postawy) może powodować krzywdzącą dziecko diagnozę i niewłaściwe działania dydaktyczne i wychowawcze, często pogłębiające jeszcze trudności ucznia (Konarska 2006: 312; Chodkowska i Kazanowski 2007: 32,35; Kowaluk 2007: 373). Z braku wiedzy nauczycieli w znacznej mierze wynikają stwierdzone w badaniach negatywne postawy w stosunku do samych uczniów niepełnosprawnych i do realizacji integracji. Są one rezultatem stereotypowych opinii i uprzedzeń. Choć upowszechnia się postawa prointegracyjna, są to zazwyczaj postawy jedynie deklaratywne, 38-66% badanych nauczycieli niechętnie podjęłoby pracę z niepełnosprawnymi w placówce integracyjnej a 33% nauczycieli wyraża zdecydowany brak akceptacji dla tej formy nauczania (Bąbka 1997; Al-Khamisy 2002a). Generalnie można stwierdzić, że w postawach znacznej liczby nauczycieli, osób wykonujących zawód o szczególnym znaczeniu dla kształtowania postaw młodego pokolenia, dominuje w stosunku do uczniów niepełnosprawnych i idei integracji obojętność lub brak akceptacji.

## 6. Działania podjęte przez MENiS w celu pomocy nauczycielowi w pracy z uczniami niepełnosprawnymi

Przełomem w systemie kształcenia specjalnego tj. kształcenia uczniów niepełnosprawnych, było wejście w życie ustawy o systemie oświaty, na mocy której umożliwiono rozporządzeniem MENiS-u z 2001 r. dzieciom niepełnosprawnym naukę we wszystkich typach szkół i na wszystkich etapach edukacyjnych zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Zobligowano nauczycieli do dostosowywania tempa, treści, metod, a także (2005) formy i warunków egzaminów zewnętrznych do indywidualnych możliwości uczniów niepełnosprawnych po stwierdzeniu przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną lub inną poradnię specjalistyczną trudności w uczeniu się, uniemożliwiających sprostanie tym wymaganiom. Zapewniono opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwienie im realizacji zindywidualizowanego procesu kształcenia oraz zajęć rewalidacyjnych. Ustalono liczbę uczniów i konieczność zatrudnienia dodatkowego nauczyciela o specjalnym przygotowaniu pedagogicznym oraz specjalistów prowadzących zajęcia rewalidacyjne. Wprowadzono obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego obejmujący od 2004 r. także dzieci z różnymi deficytami. Podjęto niezwykle ważną choć niewątpliwie trudną do realizacji decyzję o obowiązkowym nauczaniu języków obcych w klasach specjalnych i integracyjnych (uczniowie z wadą słuchu lub z głęboką dysleksją rozwojową

zwolnieni są z nauki drugiego języka obcego), dzięki czemu niepełnosprawni uzyskali dostęp do szeroko rozumianej rzeczywistości społecznej i kulturowej. W wyniku wprowadzonej reformy MENiS wydało poradniki przeznaczone dla nauczycieli kształcących uczniów niepełnosprawnych. Opracowane zostały pakiety multimedialne dotyczące wykrywania wad słuchu, wzroku, mowy u uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej. W toku są prace związane z wydaniem podręczników do nauki języków obcych. Pod koniec 2003 r. gimnazja otrzymały program wychowawczy (scenariusze lekcji i film) *Czy naprawdę jesteśmy inni? Razem w naszej szkole*, którego celem było zachęcenie i ułatwienie przeprowadzenia lekcji wychowawczych na tematy związane z niepełnosprawnością. Od 2005 r. obowiązują nowe przepisy dotyczące egzaminów zewnętrznych, które są dla uczniów niepełnosprawnych obowiązkowe (zwolnieni są jedynie uczniowie z upośledzeniem umiarkowanym i znacznym oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi). Centralna Komisja Egzaminacyjna wydaje *Informatory o egzaminach zewnętrznych dla uczniów niepełnosprawnych* zawierające opis zakresu sprawdzianu lub egzaminu, kryteria oceniania a także formy i warunki ich przeprowadzania. MENiS realizuje od 2006 r. projekt dotyczący zakupu nowoczesnego sprzętu ułatwiającego kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ([www.niepelnosprawni.pl](http://www.niepelnosprawni.pl); [www.edukacja.pl](http://www.edukacja.pl); Biblioteczka Reformy MEN 2001/35; Wyczesany 2002: 94).

Wprawdzie wydano wiele rozporządzeń, aktów prawnych, organizowane są poprzez CODN szkolenia, dokształcanie, wydawane informatory, poradniki, chyba jednak inne są potrzeby i oczekiwania nauczycieli, skoro tak niewiele o tych działaniach wiedzą i – jak sami twierdzą – tak słabo są do swojej pracy przygotowani. Podstawy do rzetelnego przygotowania nauczyciela w tym zakresie nie mogą stanowić informacje dotyczące niepełnosprawnych na stronach MEN, gdyż są one od dość dawna nieaktualizowane. Standardy kształcenia nauczycieli (także języków obcych) traktują tę problematykę bardzo ogólnikowo i nie uwzględniają niezbędnych umiejętności. Do realizacji w szkole dopuszczane są programy i podręczniki, które nie uwzględniają bądź zafałszowują problematykę niepełnosprawności (por. badania Sadowskiej 2005) powodując, że także wiedza uczniów w tym zakresie jest dalece niewystarczająca i powoduje wiele uprzedzeń. Nic zatem dziwnego, że realizacja idei integracji pozostawia wiele do życzenia, sprawia nauczycielowi tak wiele trudności i jest coraz częściej powodem niezadowolenia i krytyki (np. Bąbka 2003a; Sadowska 2005: 71, 116).

## 7. Przygotowanie szkół do kształcenia uczniów niepełnosprawnych i realizacji idei integracji

Niedostateczne przygotowanie szkół powszechnych do nauczania integracyjnego potwierdziło aż 70% badanych nauczycieli. Szkoły zbyt rzadko zatrudniają specjalistyczną kadrę wspierającą (psycholog, logopeda, reedukator),

zazwyczaj jest to jedynie pedagog szkolny. Współpracę szkoły z poradnią psychologiczno-pedagogiczną i skuteczność pomocy terapeutycznej ocenia prawie połowa badanych nauczycieli jako niezadowalającą. Brak jest także odpowiedniej opieki rehabilitacyjnej w okresie poprzedzającym naukę, co jest szczególnie niepokojące, gdyż prawidłowo i jak najwcześniej prowadzone zajęcia rewalidacyjne (terapia zajęciowa, ruchowa, zajęcia psychologiczne), czy – szczególnie ważne ze względu na naukę języka obcego – zajęcia logopedyczne, usprawniające narządy mowy, odgrywają niezwykle istotną rolę w kształceniu uczniów niepełnosprawnych. Brak odpowiednich funduszy, zbyt mała liczba godzin przeznaczona na dodatkowe zajęcia, większa od zalecanej liczebność zespołów klasowych, brak specjalistycznego sprzętu rehabilitacyjnego, odpowiednich urządzeń technicznych i pomocy dydaktycznych niezbędnych dla ucznia i nauczyciela, brak systemu wspierania nauczycieli, niewłaściwa współpraca między nauczycielem wiodącym (przedmiotu) i wspomagającym, niejasność przepisów i zarządzeń dotyczących organizacji kształcenia integracyjnego, są przyczyną zaniedbywania przez szkołę funkcji wychowawczej i terapeutycznej (Maciarz 2003: 196-199; Żądło 2006: 358; Techmański 2006: 371; Chodkowska i Kazanowski 2007: 33).

Wielu nauczycieli (także w klasach integracyjnych) jest nieświadomych braku wiedzy uczniów o niepełnosprawności i wynikających z tego negatywnych postaw, a nawet odrzucania niepełnosprawnych przez rówieśników, co ma daleko idące negatywne skutki dla funkcjonowania niepełnosprawnych dzieci w szkole. Okazało się, że co 10 badane w przedszkolach integracyjnych dziecko wyraża obawę przed zarażeniem niepełnosprawnością. Jedna czwarta badanych gimnazjalistów nie potrafi bliżej określić osoby niepełnosprawnej i nie zna przyczyn niepełnosprawności. Dla 11% badanych w szkołach podstawowych przyczyną niepełnosprawności jest wola Boga, dla 3% opętanie przez szatana (Kocki 2002: 120; Chodkowska i Kazanowski 2007: 32 i n.). We wszystkich badanych grupach uczniów niepełnosprawność jest kojarzona przede wszystkim z chorobą, utratą zdrowia, kalectwem, nieszczęściem, tragedią, pechem. Ze względu na odmienność psychofizyczną i trudności w nauce dzieci niepełnosprawne są postrzegane jako mniej atrakcyjne, bierne, zależne od otoczenia, a większość badanych nie ma lub nie chce mieć wśród nich kolegów (Bąbka 2003: 256; Rutkowski 2005: 94).

W stosunku do niepełnosprawnych rówieśników dominuje współczucie i litość, a izolacja i odrzucenie kształtuje się w granicach 38 aż do 88%. Na przewiską, poniżanie i ośmieszanie wyglądu narażonych jest do 60% dzieci, przy czym najtrudniejszą sytuację mają dzieci z niepełnosprawnością umysłową, z widoczną niepełnosprawnością i niepełnosprawne komunikacyjnie. Generalnie blisko 70% objętych analizą dzieci niepełnosprawnych jest najczęściej izolowanych i odrzucanych bądź muszą się liczyć z obojętnością kolegów (Maciarz 2003: 108; Chodkowska i Kazanowski 2007: 41).

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że dzieci niepełnosprawne mają w grupie rówieśniczej bardzo niekorzystną pozycję spo-



Ieczn<sub>a</sub>, choć to właśnie relacje z pełnosprawnymi rówieśnikami wpływają w sposób zasadniczy na ich stosunek do siebie, ocenę własnych możliwości, stymulują lub osłabiają aktywność życiową, stwarzają możliwości identyfikacji z grupą zaspokajając w ten sposób ważne potrzeby społeczne. Nieprawidłowe relacje niepełnosprawnych z pełnosprawnymi rówieśnikami powodują występowanie licznych trudności zarówno w sferze psychologicznej, społecznej jak i dydaktycznej.

## 8. Propozycje zmian organizacyjnych i w zakresie kształcenia nauczycieli

Pracę nauczyciela ułatwiłoby bez wątpienia lepsze przygotowanie organizacyjne i bardziej rzetelne wypełnianie podjętych przez szkołę obowiązków, a także większa kontrola funkcjonowania szkoły ze względu na uczniów niepełnosprawnych ze strony kuratorium. Szkoła/klasa podejmująca się integracyjnego kształcenia powinna sprostać potrzebom edukacyjnym wszystkich uczniów, ale także realizować potrzeby rewalidacyjne poszczególnych uczniów niepełnosprawnych. Ze względu na negatywny stosunek rodziców (zwłaszcza dzieci pełnosprawnych) do idei integracji, a także na niezrozumienie przez rodziców dzieci niepełnosprawnych wagi współpracy ze szkołą, wyrażające się np. w braku ich zgody na badanie dziecka w poradni, staniu się jedynie o ulgi i zwolnienia z egzaminów, zamiast troski o wieloaspektowe funkcjonowanie dziecka w szkole i poza nią, niezbędne jest przeprowadzanie przez szkołę akcji uświadamiającej rodziców.

Za niezbędne dla efektywnej realizacji idei integracji uważam wyposażenie nauczycieli w odpowiednią wiedzę i umiejętności poprzez zmianę dotychczasowych standardów kształcenia, które nie tylko jedynie w sposób śladowy uwzględniają problematykę uczniów niepełnosprawnych, ale także nie uwzględniają właściwie w ogóle specyfiki kształcenia nauczycieli języków obcych. Uważam, że dla wszystkich kierunków kształcenia nauczycieli powinny być wprowadzone, dostosowane do specyfiki kierunku (przedmiotu nauczania), obowiązkowe zajęcia z zakresu pedagogiki specjalnej, a część praktyki (np. praktyka obserwacyjna) powinna się odbywać w wiodących placówkach integracyjnych. W standardach powinny się znaleźć informacje dotyczące objawów i specyficznych trudności uczniów niepełnosprawnych wynikających dla nauki języka obcego z określonego rodzaju niepełnosprawności, dotyczące barier psychofizycznych (duża męczliwość psychofizyczna), czy barier psychologicznych (nie zaakceptowanie własnej niepełnosprawności, brak akceptacji przez rówieśników).

Wielorakie funkcje nauczyciela pracującego z dziećmi niepełnosprawnymi przekraczają tradycyjne zadania i formy pracy nauczyciela pracującego z dziećmi o typowym rozwoju, co oznacza konieczność posiadania specjalistycznych kompetencji umożliwiających efektywną pracę wychowawczą i

dydaktyczną. Przyszli nauczyciele i nauczyciele wykonujący swój zawód powinni być zapoznani z głównymi metodami wspierającymi dzieci niepełnosprawne (tzw. stymulacja pedagogiczna), których znajomość i wykorzystanie pewnych ich elementów pozwoli nauczycielowi języka obcego pomóc także pozostałym uczniom w zwiększeniu efektywności nauki, jak kinezylogia edukacyjna (Dennison), metoda dobrego startu (rehabilitacja procesów percepcyjno-motorycznych), ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe, metoda ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne, czy muzykoterapia. Wiele elementów tych metod jest już przecież (często nieświadomie) wykorzystywanych, zwłaszcza w nauczaniu języków obcych małych dzieci.

Ponieważ praca nauczyciela ma charakter komunikacyjny, można stwierdzić, że od umiejętności wzajemnego porozumiewania się, a szczególnie porozumiewania się z uczniami niepełnosprawnymi, zależy jej sens. Niezbędne są do tego umiejętności społeczne, rozumiane jako pewien wzorzec zachowań społecznych, zdolność do bycia efektywnym w realizowaniu celów społecznych w komunikacji interpersonalnej i obejmujące (za Argyle, w: Oleś 1998: 21-22) m.in. wyrażanie akceptacji, empatię, asertywność, partnerski styl komunikacji, umiejętność radzenia sobie ze stresem i symptomami wypalenia zawodowego (szczególnie występującego u nauczycieli pracujących z uczniami niepełnosprawnymi). Odpowiednie (prowadzone teoretycznie i w formie treningów) przygotowanie nauczycieli w zakresie umiejętności społecznych powinno więc stanowić ważny element kształcenia pedagogiczno-psychologicznego.

Kształcenie nauczycieli jest w dotychczasowej formie zbyt jednostronne. Nauczyciel pracujący wyłącznie w szkole/klasie specjalnej posiada przygotowanie ogólnie pedagogiczne i w zakresie pedagogiki specjalnej. Nauczyciel pracujący w szkole/klasie integracyjnej lub pracujący z uczniami niepełnosprawnymi w klasie ogólnodostępnej, posiada zazwyczaj wyłącznie przygotowanie ogólnopedagogiczne, umożliwiające mu pracę z uczniami pełnosprawnymi. Coraz częściej natomiast nauczyciel pracuje z uczniami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi jednocześnie, a do kształcenia grup tak silnie heterogenicznych niezbędne są szczególne umiejętności rozpoznawania indywidualnych problemów, oceniania czy pomocy wszystkim uczniom w klasie, godzenia nie zawsze zgodnych interesów wynikających z indywidualizacji nauczania itp. Nauczyciel powinien znać rodzaje odchyleń rozwojowych występujące w klasie i metody ich usprawniania, powinien wiedzieć, gdzie szukać pomocy specjalistów, aby zapewnić wszystkim uczniom równe szanse nauki i rozwoju, a także poznać inne rozwiązania organizacyjne, metodyczne i wychowawcze (np. praca w małych grupach, metody aktywizujące, ocenianie osiągnięć rozwojowych, tworzenie autorskich programów edukacyjnych i terapeutycznych), co powinno być przedmiotem kształcenia i dokształcania nauczycieli.

Za istotne uważam zatem wykształcenie u przyszłych nauczycieli, oprócz znanych nam wielu różnych kompetencji (Zawadzka 2004) tego, co

nazwałabym kompetencją integracyjną tj. umiejętnością dostosowania form i metod pracy oraz komunikacji do specyficznych potrzeb i możliwości uczniów pełno- i niepełnosprawnych, a także umiejętnością odpowiedniego przygotowania uczniów do wspólnej z niepełnosprawnymi nauki i wypoczynku, do współpracy i współdziałania. Kompetencja integracyjna obejmowałaby wtedy zbyt rzadko wypełnianą przez nauczycieli języków obcych, a tak ważną funkcję opiekuńczo-wychowawczą. Przyszły nauczyciel powinien poznać (n p. w trakcie zajęć praktycznych z języka obcego, w ramach pracy grupowej, projektowej, techniki dramy czy pracy z tekstem) i umieć odpowiednio stosować różne sposoby przekazywania wiedzy na temat problemów wynikających z niepełnosprawności w zależności od wieku uczniów, a także techniki pozwalające na relatywizację stereotypów i modyfikację negatywnych postaw. Odpowiednie teksty dotyczące problematyki niepełnosprawnych czy pisane przez samych niepełnosprawnych są dostępne w różnych językach na stronach internetowych.

## BIBLIOGRAFIA:

- Al-Khamisy, D. 2002a. „Gotowość nauczycieli do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, w: Al-Khamisy, D. (red.). 2002b. 9-16.
- Al-Khamisy, D. (red.). 2002b. *Integracja społeczna. Praktyczne próby wdrażania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bartkowicz, Z., Kowaluk, M. i Samujło, M. (red.). 2007. *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Bąbka, J. 1997. „Nauczyciel wobec zadań edukacji integracyjnej pełno- i niepełnosprawnych”, w: Ochmański, M. (red.). 1997. 226-229.
- Bąbka, J. 2003. Psychospołeczne aspekty efektywności edukacji dzieci w systemie integracyjnym, w: Kazanowski, Z. i Osik-Chudowolska, D. (red.). 2003. 226-229.
- Bąbka, J. 2003a. „Nie integrować nadmiernie”. *Edukacja i Dialog* 1. *Biblioteczka Reformy MEN* 2001 nr 35.
- Bogdanowicz, M. 1989. *Trudności w pisaniu u dzieci*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański. Skrypty Uczelnie.
- Chodkowska, M. i Kazanowski, Z. 2007. *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Gnitecki, J. i Rutkowiak, J. (red.). 1999. *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Radom: PTP. Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Hallowell, E. i Ratey, J. 2004. *W świecie ADHD*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Kazanowski, Z. i Osik-Chudowolska, D. (red.). 2003. *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i integracjach społecznych*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej.

- Kocki, J. (red.). 2002. *Współdziałanie we wspieraniu rozwoju dziecka niepełnosprawnego*. Lublin: Przedsiębiorstwo Usługowo-Poligraficzne „Punktgraf”.
- Kocki, J. i in. 2002. „Badania ankietowe – wiedza i postawy młodzieży gimnazjalnej wobec przyczyn niepełnosprawności u dzieci”, w: Kocki, J. (red.). 2002.
- Konarska, J. 2006. „Integracja w edukacji – stan obecny i perspektywy”, w: Szempruch, J. 2006. 307-315.
- Kowaluk, M. 2007. „Szkoła i nauczyciel we wspieraniu rozwoju uczniów z trudnościami w uczeniu się”, w: Bartkiewicz, Z., Kowaluk i Samujło, M. (red.). 2007. 371-178.
- Kwapisz, J. 2006. „Aspekty prawne i organizacyjne kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. *Szkoła Specjalna* 1. 3-14.
- Maciarz, A. 1992. *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Maciarz, A. 2003. „Integracja edukacyjna w świetle oczekiwań i doświadczeń dzieci niepełnosprawnych”. *Szkoła Specjalna* 4. 196-201.
- Ochmański, M. (red.). 1997. *Możliwości i zagrożenia reform edukacyjnych*. Warszawa: WSP TWP.
- Oleś, M. 1998. *Asertywność dzieci w okresie wczesnej adolescencji*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Ozga, A. i Kurtka, P. (red.) *Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*. Kielce: Akademia Świętokrzyska.
- Pańczyk, J. 1999. „Edukacja i rehabilitacja osób niepełnosprawnych szansą na ich godne życie”, w: Gnitecki, J. i Rutkowiak, J. (red.). 1999. 591-595.
- Pilecka, W. 2005. „Dzieci niepełnosprawne”, w: Pilecka, W., Rudkowska, G. i Wrona, L. (red.). 2005. 364-388.
- Pilecka, W., Rudkowska, G. i Wrona, L. (red.). 2005. *Podstawy psychologii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Rutkowski, M. 2005. „Opinie uczniów, rodziców i nauczycieli na temat integracji edukacyjnej”, w: Pilecka, W., Rudkowska, G. i Wrona, L. (red.). 2005. 93-102.
- Sadowska, S. 2005. *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*. Toruń: Wydawnictwo edukacyjne Akapit.
- Szempruch, J. 2006. *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Techmański, Ł. 2006. „Wychowawca grupy integracyjnej i nauczyciel wspomagający porozumienie czy dysonans”, w: Szempruch, J. (red.). 2006. 367-373.
- Wyczesany, J. 2002. „Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla funkcjonowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, w: Wyczesany, J. i Mikruta, A. (red.). 2002. 75-83.
- Wyczesany, J. i Mikruta, A. (red.). 2002. *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Żądło, J. 2006. „Nauczyciele wobec specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów”, w: Szempruch, J. (red.). 2006. 357-366.
- Żmudzka, M. 2001. „Kształcenie nauczycieli dla potrzeb edukacji integracyjnej”, w: Ochmański, M. (red.). 2001. 327-339.
- [www.cmpp.edu.pl](http://www.cmpp.edu.pl).
- [www.edukacja.wpolsce.pl](http://www.edukacja.wpolsce.pl).
- [www.niepelnosprawni.pl](http://www.niepelnosprawni.pl).
- [www.stat.gov.pl/gus/45\\_publicacje](http://www.stat.gov.pl/gus/45_publicacje) *Oświata i Wychowanie* 2007/8.



*Małgorzata Burzyńska*

*Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy  
im. Marii Grzegorzewskiej w Pile*

---

NAUCZYCIEL JEZYKA OBCEGO  
W SZKOLE SPECJALNEJ:  
PLANOWANIE EDUKACJI  
JĘZYKOWEJ DLA UCZNIÓW Z  
NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ  
INTELEKTUALNĄ W STOPNIU  
LEKKIM

The teacher of a foreign language at a special needs school:  
Planning language education for pupils with mild  
intellectual disability

The article attempts to present and discuss important issues related to teaching a foreign language to pupils with mild intellectual disability. It contains a short description of characteristic features of pupils with intellectual disability with a special focus on the development of cognitive abilities. Moreover, it shows the challenges facing a teacher of a foreign language at a special needs school that comprise skillful mixing of foreign language methodology with the principles of special needs pedagogy that require knowing each child thoroughly, adjusting the requirements to his/her capabilities and treating each child individually. The article includes an exemplary illustration of the application of exercises of a validation character in a foreign language lesson with pupils characterized by mild intellectual disability.

## 1. Wstęp

Zgodnie z przepisami regulującymi wprowadzenie reformy oświaty oraz Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2002 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2002 r. Nr 15, poz. 142) język obcy został wpisany do zestawu przedmiotów nauczania dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Od tego czasu pojawiało się wśród nauczycieli wiele pytań i wątpliwości dotyczących prawidłowości łączenia celów i sposobów nauczania języka obcego z zasadami pedagogiki specjalnej czy też możliwości rozwoju kompetencji językowych i komunikacyjnych we wskazanej grupie uczniów (por. Burzyńska 2009). Niniejszy artykuł jest z jednej strony próbą całościowego ujęcia złożoności wyzwań, na które napotka nauczyciel języka obcego w szkole specjalnej, z drugiej zaś strony głosem w debacie o celowości nauczania języka obcego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia.

## 2. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w klasie językowej: zindywidualizowany portret psychologiczno-pedagogiczny

Niepełnosprawność, w szerokim kontekście, może powodować współwystępowanie wielu barier, utrudniających jednostce poznawanie świata i funkcjonowanie w społeczeństwie. Mogą to być zarówno trudności w zaspokajaniu podstawowych potrzeb, w realizowaniu zadań życiowych, jak i w aktywnym uczestniczeniu w życiu społecznym. Z tego punktu widzenia można zaryzykować twierdzenie, że tym co ludzi różni między sobą jest ilość wysiłku jaki muszą włożyć w osiągnięcie sukcesu. Jeśli nauczyciel będzie próbował traktować ucznia niepełnosprawnego, jako tego, który z powodu rozwojowych ograniczeń i braków musi się dwa razy bardziej starać i wkładać nieproporcjonalnie więcej wysiłku w realizację nowych zadań, czy nabywanie wiadomości i umiejętności niż jego pełnosprawni rówieśnicy, tym samym z entuzjazmem będzie wspierał jego starania i cieszył się z każdego, nawet najdrobniejszego powodzenia.

Punktem wyjścia do planowania lekcji języka obcego w szkole specjalnej dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest zrozumienie przez nauczyciela istoty ich niepełnosprawności. Zasadniczą cechą niepełnosprawności umysłowej jest obniżony poziom rozwoju intelektualnego, który współwystępuje z zaburzeniami w sferze społecznej i psychicznej jednostki. Jest to więc złożone zjawisko, które nie uwidacznia się jedynie w obniżonym funkcjonowaniu intelektualnym, ale dotyczy też innych sfer życia. W grupie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną trudności w uczeniu się mogą wiązać się z zaniżoną samooceną, brakiem wiary we własne możliwości czy niską motywacją do nauki. W konsekwencji może to powodować brak samodzielności, utrudnienia w komunikacji interpersonalnej i w funkcjonowaniu w życiu społecznym (por. Kościelska 1995; Głodkowska 1999; Dykik 2001a).

Złożoność niepełnosprawności intelektualnej lekkiego stopnia przejawia się również w wieloczynnikowym uwarunkowaniu jego etiologii. Podkreśla się zwłaszcza rolę czynników pozaintelektualnych i pozaorganicznych, które są równie trudne do określenia jak defekty i zaburzenia organiczne tej postaci upośledzenia. Nauczyciel powinien poznać każdego ucznia z punktu



widzenia warunków środowiskowych, w jakich się wychowuje oraz jego wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych. Wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia będą tacy, którzy obok negatywnych doświadczeń w środowisku rodzinnym (np. ograniczone więzi uczuciowe z członkami rodziny, brak wczesnej stymulacji rozwojowej, społeczne wzory osobowe, przemoc i skrajne ubóstwo zarówno w zakresie ekonomicznym, jak i kulturowym), przeżywali również liczne porażki w poprzednich szkołach (powtarzanie klasy, brak możliwości sukcesu, zbyt wysokie wymagania) (por. Zigler i Hodapp 1986; Obuchowska 1991a; Głódzowska 1999). Z punktu widzenia wielości czynników wpływających na pojawienie się niepełnosprawności umysłowej lekkiego stopnia, można rozumieć ją jako zaburzenie psychologiczne, ponieważ jest spowodowane nieprawidłowym procesem rozwojowym (Kościelska 1995: 8).

Nauczyciel powinien starać się zrozumieć złożone trudności, na jakie, w trakcie nauki języka obcego może natrafić uczeń z niepełnosprawnością umysłową. Pomimo indywidualnych różnic obniżony poziom rozwoju intelektualnego dziecka może współwystępować z niskim poziomem zainteresowań poznawczych, ograniczoną pojemnością i trwałością pamięci, wąskim zakresem spostrzegania oraz nieprawidłowościami w zakresie koncentracji uwagi na zadaniu. Dodatkowo, czynnikami utrudniającymi nauczanie-uczenia się osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mogą być: niski poziom motywacji do nauki, trudności w wykorzystaniu przyswojonych wiadomości w praktyce oraz niska umiejętność organizowania wiedzy (por. Doroszevska 1981; Obuchowska 1991a; Bray i in. 1997).

Kolejnym zagadnieniem, na które nauczyciel powinien zwrócić uwagę jest poziom rozwoju języka ojczystego oraz umiejętności komunikacyjnych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wady wymowy pojawiają się u nich częściej i są bardziej złożone niż u rówieśników w normie intelektualnej, a niska umiejętność w uzewnętrznianiu myśli przejawia się w trudnościach w poprawnym pod względem składniowym, słownikowym i stylistycznym budowaniu wypowiedzi. Istotne z punktu widzenia rozwoju językowego są również deficyty w rozwoju pojęć i ubogi zasób słownictwa, co wpływa na małe zróżnicowanie wypowiedzi i nadużywanie niektórych części mowy. Niekorzystne zjawiska o charakterze pedagogicznym, psychologicznym i społecznym mogą powodować u tej grupy uczniów powstawanie wtórnych następstw wad mowy, a także znacznie utrudniać komunikację i werbalizowanie myśli. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną często lękowo reagują na sytuacje nowe lub trudne, w związku z czym unikają kontaktów interpersonalnych. Ma to negatywny wpływ nie tylko na rozwój umiejętności komunikacyjnych, ale także na realizację reprezentatywnej funkcji języka (por. Sękowska 1982; Rakowska 1986; Tarkowski i Pilecki 1989; Minczakiewicz 1993).

Tak krótka i ogólna charakterystyka nie ukazuje złożoności upośledzenia umysłowego. Dopiero nauczanie konkretnych uczniów z niepełnospraw-

nością intelektualną pozwala na indywidualną ich charakterystykę i zrozumienie znaczących różnic w poziomie ich rozwoju. Nie można bowiem całej omawianej grupie przypisać identycznych cech charakteru, poziomu rozwoju poszczególnych funkcji czy trudności na jakie napotkają w uczeniu się języka obcego. To w oparciu o informacje posiadane o konkretnym dziecku można tak przygotować i prowadzić naukę języka obcego, aby maksymalnie dynamizować jego możliwości w tym zakresie, a jednocześnie, wpisując się w proces rewalidacyjny, dążyć do usprawniania zaburzonych funkcji.

### 3. Ogólne zasady metodyki języka obcego w szkole specjalnej

Zakres działań pedagoga jest wyznaczany przez znajomość celu i jego akceptację. Punktem wyjścia może być założenie, że dzieci z niepełnosprawnością umysłową mają w dużej mierze te same potrzeby co dzieci w normie intelektualnej. Aby pomóc im w ich zaspakajaniu, organizując sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, należy odejść od wartości abstrakcyjnych, które istnieją tylko w wymiarze teoretycznym, na rzecz wartości, które można urzeczywistnić poprzez dążenie do celu. Dla pedagoga będzie to nieodłącznie związane z wyborem bycia z drugim człowiekiem i współdziałania w celu zapewnienia mu lepszej jakości życia (Zeidler 2007a: 163). Jakie cele nauczyciel może realizować na lekcjach języka obcego, które jednocześnie łączą się z celami wypracowanymi na gruncie pedagogiki specjalnej?

Przede wszystkim są to cele związane z wszechstronnym rozwojem dziecka i przygotowaniem go do udziału w życiu społecznym. Na lekcjach języka obcego cel ten może być realizowany poprzez rozwijanie sfery poznawczej uczniów, wiary we własne możliwości językowe oraz motywacji do nabywania nowych wiadomości i umiejętności, przede wszystkim umiejętności komunikacji i budowania pozytywnych relacji z drugim człowiekiem. Jednocześnie nauka języka obcego może być punktem wyjścia do kształtowania u dziecka określonych wartości, rozwijania własnej tożsamości, a także postawy otwartości i tolerancji na inne kultury (por. Pamuła 2003). Ze względu na specyfikę trudności rozwojowych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim celem nauczania języka obcego może być także realizacja zadań rewalidacyjnych określonych w indywidualnym planie pracy lub wskazaniach dotyczących wszechstronnej stymulacji dziecka.

Skuteczność i efektywność nauczania języka obcego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia będzie także wyznaczana przez umiętny dobór zasad, treści, programu nauczania oraz metod, technik i środków dydaktycznych. Wśród zasad, jakie nauczyciel będzie uwzględniał na lekcjach języka obcego będą zasady formułowane na gruncie pedagogiki ogólnej i specjalnej. Podstawą powinny być zawsze uniwersalne zasady personalizacji, tworzenia optymalnych warunków rozwoju oraz zintegrowanego podejścia do człowieka niepełnosprawnego, który bez względu na rodzaj dysfunkcji jest pełnoprawnym członkiem społeczeństwa, które współtworzy

i wzbogaca. Pomocne w organizacji zajęć lekcyjnych będą również zasady indywidualizacji, dostosowania wymagań do możliwości dzieci, integracji ze społeczeństwem, współpracy z rodziną, kształtowania pozytywnej atmosfery dla komunikacji i rozwoju oraz zasady odnoszące się do nauczyciela – w tym zasada realnego optymizmu i zaangażowanej współpracy z dzieckiem (por. Lipkowski 1981; Sękowska 1982; Dykcik 2001a).

Realizacja zasad nauczania powinna odbywać się łącznie z realizacją postulatów metodycznych, co umożliwi ciągle aktywizowanie uczniów, sprawdzanie poziomu zrozumienia poleceń i organizacji przyswojonego materiału, umiejętne ocenianie i kontrolowanie ich postępów oraz motywowanie i umożliwianie im osiągnięcia sukcesu (por. Wyczasany i Gajdzica 2006). Na gruncie metodyki nauczania języków obcych istnieje wiele wskazań metodycznych, których stosowanie będzie zależało od rodzaju specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia. Zdaniem Hanny Komorowskiej, dla uczniów charakteryzujących się niskim poziomem umiejętności uczenia się należy zastosować częste pochwały, bazowanie na ich mocnych stronach, systematyczną kontrolę postępów oraz zrozumiałą prezentację nowego materiału, więcej krótkich tekstów i łatwiejszego słownictwa oraz częste powtórzenia (Komorowska 2004: 101-102).

Planując nauczanie języka obcego dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim należy wybrać program nauczania, w realizacji którego możliwe będzie dostosowanie treści do poziomu rozwojowego uczniów, a w efekcie przygotowanie ich do sprawnego komunikowania się, funkcjonowania i współdziałania w społeczeństwie. Jednocześnie należy podkreślić, że program nauczania powinien być traktowany elastycznie, co oznacza, że powinien on odpowiadać potrzebom dzieci oraz umożliwiać wiązanie teoretycznego wymiaru treści z działaniami praktycznymi i doświadczeniem uczniów. Jego konstrukcja powinna być tak przemyślana, aby dzięki dodatkowej pomocy dziecko z niepełnosprawnością intelektualną mogło go realizować, bez konieczności tworzenia odrębnego programu. W związku z tym nauczyciel może dokonać modyfikacji treści, tak aby zindywidualizować pracę i uwzględnić możliwości intelektualne ucznia. Dobór treści kształcenia będzie zależał od tego w jaki sposób wpłyną one na rozwój i zmiany w umyśle dziecka, czy będą one korespondowały z przyjętymi celami nauczania oraz czy ich realizacja wpłynie pozytywnie na proces społecznej integracji (por. Kirejczyk 1981a; Wyczasany i Gajdzica 2006).

Poszukiwanie efektywnych metod i technik nauczania, wybór programu nauczania, podręcznika oraz środków dydaktycznych będą dla nauczyciela wyzwaniem, któremu może sprostać kierując się znajomością swoich uczniów oraz wykorzystując własne zaangażowanie i pomysłowość. Należy jednak pamiętać, aby wybór ten był przede wszystkim poprzedzony określeniem możliwości i potrzeb uczniów z niepełnosprawnością umysłową.

#### 4. Nauczanie języka obcego jako element rewalidacji: kilka przykładów

Wszechstronna znajomość dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz metodycznych prawidłowości pracy wyznaczają nauczycielowi drogę do takiego planowania nauczania języka obcego, aby stanowił on element procesu rewalidacyjnego. Przede wszystkim usprawnianie rozwoju językowego dziecka wspomaga efektywniejszą komunikację interpersonalną, a jednocześnie pomaga mu w gromadzeniu doświadczeń poznawczych. Nauka języka obcego to dla ucznia okazja do „ponownej” kategoryzacji złożoności świata, który poznaje, ponieważ jest ona dokonywana w oparciu o tematy mu znane (np. moja rodzina, najbliższe otoczenie, zabawy, środki transportu, zwyczaje). Ponadto stosowanie przez nauczyciela ćwiczeń językowych o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym może usprawniać umiejętność mówienia, pisania, czytania i słuchania.

Biorąc pod uwagę wyniki przeprowadzonych badań<sup>1</sup> oraz moje osobiste doświadczenia w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, uczęszczającymi do szkoły podstawowej specjalnej mogę stwierdzić, że uczenie się przez nich języka obcego może być źródłem sukcesu. W tej perspektywie, stymulacja rozwoju ucznia w wymiarze rewalidacyjnym, będzie sprowadzała się zarówno do usprawniania ich rozwoju językowego i poznawczego, ale także do wzbudzania motywacji do nauki. Z tego względu, nauka języka obcego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim może być traktowana jako element oddziaływań rewalidacyjnych, ponieważ wspomaga ich rozwój w wielu sferach.

U omawianej grupy uczniów można obserwować występujące w różnym nasileniu trudności w nauce pisania, czytania, słuchania i mówienia, spowodowane dysharmonijnym rozwojem myślenia, lateralizacji, słuchu fonematycznego, mowy, pamięci, spostrzegawczości wzrokowej i słuchowej oraz umiejętności dokonywania analizy i syntezy wzrokowo-słuchowo-ruchowej oraz koordynacji tych sfer. Zaobserwowane przeze mnie trudności w rozwoju umiejętności pisania u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, z którymi pracuję to: znacznie obniżony poziom graficzny pisma i tempo pisania, problemy w zapisywaniu liter w liniaturze i w pisaniu ze słuchu, nieznajomość liter, mylenie i przestawianie liter również przy odwzorowywaniu z tablicy lub podręcznika. W zakresie słuchania trudne jest dla nich różnicowanie słuchowe dźwięków, rozpoznawanie i zapamiętywanie słyszanych dźwięków oraz rozumienie poleceń słownych. Czytając,

---

<sup>1</sup> Badania przeprowadzone wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi po przeżytym dziecięcym porażeniu mózgowym potwierdziły, że są oni w stanie, przy zastosowaniu optymalnych metod i technik nauczania języka obcego, opanować wybrany materiał językowy z punktu widzenia aspektu naśladownictwa, rozumienia oraz produkcji komunikatów językowych (por. Butkiewicz 2001).

robią to często bez zrozumienia, opuszczają wyrazy, zniekształcają je i przestawiają ich kolejność. Również w zakresie umiejętności mówienia u uczniów z z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim często występuje przewaga słownictwa biernego nad czynnym, w wypowiedziach, które są niepoprawne pod względem składniowym i mało logiczne mogą także pojawiać się agramatyzmy (por. Burzyńska 2009).

Wspomagając językowy rozwój dziecka na lekcjach języka obcego można stosować dobrane indywidualnie ćwiczenia o charakterze rewalidacyjnym, które będą zgodne z zaleceniami i wskazaniem zawartymi w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego (por. Burzyńska 2009). Ich dobór, odpowiedni do możliwości rozwojowych dziecka, może wpłynąć na usprawnienie jego rozwoju językowego i poznawczego. W zależności od rodzaju i stopnia deficytów można wybrać ćwiczenia związane z usprawnianiem:

- 1) percepcji i pamięci wzrokowej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej: rozpoznawanie i omawianie treści obrazków, segregowanie obrazków ze względu na daną cechę, odtwarzanie wzorów z pamięci, różnicowanie liter i wyrazów, zabawy i piosenki „z pokazywaniem”, ćwiczenia w pisaniu i czytaniu wyrazów, uzupełnianie elementów całości itd.;
- 2) percepcji i pamięci słuchowej, słuchu fonematycznego oraz koordynacji słuchowo-ruchowej: rozpoznawanie i różnicowanie dźwięków, powtarzanie wyrazów i zdań, tworzenie szeregów rytmicznych, liczenie liter w wyrazie i wyrazów w zdaniu, graficzne odtwarzanie słyszanych dźwięków itd.;
- 3) mowy i myślenia: zabawy słowne, gry logiczne, zabawy dźwiękonaśladowcze, ćwiczenia wzbogacające zasób słownictwa, ćwiczenia rozwijające rozumienie poleceń, ćwiczenia na materiale konkretnym – wyszukiwanie podobieństw i różnic, określanie położenia przedmiotów, przewidywanie skutków, dostrzeganie cech charakterystycznych itd.;
- 4) motoryki małej i rozwoju grafomotorycznego: ćwiczenia dłoni i palców, zabawy plastyczne z użyciem różnorodnych technik i materiałów, obrysowywanie szablonów i gotowych elementów, składanie obrazków w całość, wypełnianie konturów, łączenie kropek, układanki, rysowanie liter i symboli na różnych powierzchniach, dorysowywanie brakujących elementów, rysowanie na podany temat, wycinanie i modelowanie z mas plastycznych itd.

Nauka języka obcego, jak starałam się podkreślić, posiada w przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wymiar rewalidacyjny, ponieważ wraz z wzbogacaniem rozwoju językowego w funkcji reprezentatywnej i komunikacyjnej, usprawniane są również ich zdolności poznawcze. Wykonywane przez nich ćwiczenia, dobrane przez nauczyciela języka obcego zgodnie z ich możliwościami rozwojowymi, mogą nie tylko doskonalić sprawności językowe, usprawniać uwagę, pamięć, myślenie i mowę, ale także wzbogacać wie-

dze w języku ojczystym i umożliwić jej porządkowanie (zob. Karpińska-Szaj 2006). Lekcje języka obcego to również szansa dla dziecka z niepełnosprawnością na rozwój w zakresie metajęzykowym i metapoznawczym.

## 5. Uwagi końcowe

Potrzeba poszukiwania metod wieloaspektowego usprawniania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinna być dla nauczyciela języka obcego wyzwaniem, któremu może sprostać w procesie nauczania. Dokładna diagnoza dysfunkcji rozwojowych ucznia, a z drugiej strony określenie jego potencjalnych możliwości i potrzeb wyznaczają nauczycielowi ramy indywidualnych oddziaływań dla każdego z nich.

Ponieważ wielu nauczycieli może borykać się z brakiem entuzjazmu i motywacji do pracy z uczniem o obniżonej sprawności intelektualnej, z powodu ich niskich osiągnięć i zróżnicowanej umiejętności uczenia się warto zaznaczyć, że „nie ma najmniejszych podstaw, by z góry zakładać, że określone deficyty rozwojowe lub sprawnościowe nie dają szansy na opanowanie choćby w ograniczonym stopniu któregośkolwiek z kodów językowych” (Stasiak 2004: 11). Nauczyciele języka obcego pracujący z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mają więc przed sobą wiele wyzwań, aby umiejętnie łącząc zabawę z nauką, w efekcie usprawniać ich kompetencję językową i komunikacyjną. Przede wszystkim jednak mogą stać się aktywnym uczestnikiem procesu rewalidacji z założeniem, że ich uczniowie, cytując poglądy Małgorzaty Kościelskiej, to być może dzieci „które nie miały odbiorcy swoich komunikatów, które nie wchodziły w swoim życiu dostatecznie często w sytuacje dzielenia się doświadczeniem i nie stały się podmiotem aktywności językowej” (Kościelska 1995: 115).

## BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz, M. i Smoleń, M. (red.). 2004. *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Burzyńska, M. 2009. „Rewalidacyjny wymiar nauczania języka obcego uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim”, w: Nijakowska J. (red.). 2009. 251-267.
- Bray, W. N., Fletcher, L. K. i Turner, A. L. 1997. „Cognitive competencies and strategy use in individuals with mental retardation”, w: MacLean, E. W. Jr. (red.). 1997. 197-214.
- Butkiewicz, M. A. 2001. *Nauczanie integracyjne języka angielskiego dzieci po porażeniu mózgowym*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Doroszewska, J. 1981. *Pedagogika specjalna. Podstawowe problemy teorii i praktyki rewalidacji poszczególnych odchyleń od normy*. Tom II. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dykcik, W. 2001a. „Zakres i przedmiot zainteresowań pedagogiki specjalnej”, w: Dykcik W. (red.). 2001b. 67-79.
- Dykcik W. (red.). 2001b. *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gałkowski, T., Tarkowski, Z. i Zaleski, T. (red.). 1993. *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Głodkowska, J. 1999. *Poznanie ucznia szkoły specjalnej. Wrażliwość edukacyjna dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim: diagnoza i interpretacja*. Warszawa: WSiP.
- Hulek, A.(red.). 1986. *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie: materiały II Kongresu TWK, Warszawa, 1-2 października 1983 r.* Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Karpińska-Szaj, K. 2006. „Nauka języka obcego jako składnik rewalidacji mowy”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* VIII. 49-58.
- Kirejczyk, K. 1981a. „Istota procesu nauczania, dobór i układ treści kształcenia specjalnego”, w: Kirejczyk K. (red.). 1981a. 194-213.
- Kirejczyk, K. (red.). 1981b. *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komorowska, H. 2004. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kościelska, M. 1995. *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalik, S., Kwiek, J. i Szychowiak, B. (red.). 1989. *Optymalizacja interakcji w procesie usprawnienia osób z dysfunkcjami fizycznymi i psychicznymi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kuszał, B. 2001. „O celowym nauczaniu, formach i metodach pracy na lekcjach języka angielskiego z dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim”. *Języki Obce w Szkole* 7. 114-116.
- Lipkowski, O. 1981. *Pedagogika specjalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MacLean, E. W. Jr. (red.). 1997. *Ellis' handbook of mental deficiency, psychological theory and research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Minczakiewicz, M. E. 1993. „Zaburzenia mowy u upośledzonych umysłowo”, w: Gałkowski, T., Tarkowski, Z. i Zaleski, T. (red.). 1993. 193-201.
- Nijakowska, J. (red.) 2009. *Język poznanie zachowanie – perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Obuchowska, I. 1991a. „Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim”, w: Obuchowska, I. (red.). 1991b. 199-237.
- Obuchowska, I. (red.). 1991b. *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.

- Pamuła, M. 2003. *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Rakowska, A. 1986. „Stopień opanowania języka przez dzieci lekko upośledzone umysłowo uczęszczające do niższych klas szkoły specjalnej”, w: Hulek, A. (red.). 1986. 267-271.
- Sękowska, Z. 1982. *Pedagogika specjalna: zarys*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stasiak, H. 2004. „Nauczanie języków obcych uczniów ze specjalnymi problemami edukacyjnymi”, w: Bogdanowicz, M. i Smoleń, M. (red.). 2004. 10-14.
- Stawowy-Wojnarowska, I. 1989. *Podstawy kształcenia specjalnego*. Warszawa: WSiP.
- Tarkowski, Z. i Pielecki, A. 1989. „Zaburzenia mowy a komunikacja u osób lekko upośledzonych umysłowo”, w: Kowalik, S., Kwiek, J. i Szychowiak, B. (red.). 1989. 64-68.
- Wyczęsany, J. i Gajdzica, Z. 2006. *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Zeidler, W. 2007a. „Niepełnosprawni pomiędzy psychologią a ortopedagogiką”, w: Zeidler, W. (red.). 2007b. 62-195.
- Zeidler, W. (red.). 2007b. *Niepełnosprawność. Wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne*. Gdańsk: GWP.
- Zigler, E. i Hodapp, R. 1986. *Understanding mental retardation*. Cambridge: Cambridge University Press.



*Katarzyna Karpińska-Szaj*

*Instytut Filologii Romajińskiej  
UAM Poznań*

*Joanna Stańczyk*

*Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
Bydgoszcz*

---

## NAUCZYCIEL JĘZYKA OBCEGO W KLASIE INTEGRACYJNEJ: PRZYKŁAD WYKORZYSTANIA WIRTUALNEJ MISJI

The foreign language teacher in an integrated class:  
An example of using the Webquest

The article discusses the modern understanding of the integration process in language education and enumerates legislative opportunities and methodological assumptions underlying the design of therapeutic programmes in foreign language teaching. These issues have been illustrated with an example of using the Webquest as a tool activating specific skills of all the learners taking part in a team task.

### 1. Wstęp

Zmiany w prawie oświatowym, nowoczesne pojmowanie funkcjonowania społeczeństwa, a co się z tym wiąże, otwarcie się na akceptację różnego rodzaju odmienności w życiu społecznym, wpływają na modelowanie systemu kształcenia w tym także edukacji językowej w systemie integracji. Zmianom tym towarzyszą jednakże wątpliwości dotyczące przygotowania nauczycieli języków obcych do pracy w systemie integracji, a także możliwości doboru indywidualnych ścieżek edukacji językowej dla uczniów z trudnościami w nauce<sup>1</sup> przyjętych do szkół masowych lub klas integracyjnych. W

---

<sup>1</sup> Dla jasności prezentacji w artykule używamy terminów *uczeń z trudnościami w nauce*, *uczeń o specyficznych potrzebach edukacyjnych* i *uczeń niepełnosprawny* w sposób synonimiczny, zdając sobie sprawę z wieloznaczności tych haseł. Kwestia ta wymagałaby jednak osobnego

artykule poddajemy dyskusji nowoczesne pojmowanie integracji w kształceniu językowym oraz przedstawiamy możliwości legislacyjne i przesłanki metodyczne budowania programów terapeutycznych w nauczaniu języka obcego. Omawiane kwestie zostaną zilustrowane przykładem wykorzystania wirtualnej misji jako narzędzia aktywizującego specyficzne umiejętności (wszystkich) uczących się w trakcie zespołowej realizacji zadania.

## 2. Współczesny model integracji szkolnej

Integracyjne formy nauczania szkolnego w XXI wieku przechodzą obecnie bardzo dynamiczną ewolucję związaną ze zmianą spojrzenia na problem niepełnosprawności, i co się z tym łączy, na cele nowoczesnej edukacji wszystkich członków społeczeństwa (cele te wiążą się nie tylko z rozwojem poznawczym jednostki, lecz także z osiąganiem dojrzałości społecznej i emocjonalnej). Zakłada się bowiem, że edukacja społeczeństwa powinna zmierzać do kształcenia postaw akceptujących każdego człowieka w jego indywidualności i niepowtarzalności. Jednym z zadań współczesnych koncepcji kształcenia (poprzez fakt, że edukacja niepełnosprawnych została integralnie powiązana z edukacją powszechną, dotyczy to w równym stopniu ortopedagogiki jak i pedagogiki ogólnej i dydaktyki) staje się zatem dążenie do integracji społecznej, rozumianej jako tworzenie warunków równego dostępu wszystkich członków społeczności do uczestnictwa w życiu społecznym, a więc i w edukacji (Szarkowicz 2007: 348). Takie założenie wynika z obranej drogi przemian od koncentracji na defekcie (postrzeganie osoby niepełnosprawnej przez pryzmat jej deficytu, jest to podejście defektologiczne) do postrzegania podmiotowego, głęboko osadzonego w koncepcjach humanistycznych (prawo do odmienności i jej społecznej akceptacji, osoba niepełnosprawna jest postrzegana holistycznie, personalistycznie).

Ewolucja ta jest najbardziej widoczna w refleksji i badaniach pedagogów ogólnych i specjalnych<sup>2</sup> oraz w podejściach do kształcenia nauczycieli poszczególnych przedmiotów. Także widoczne (choć stosunkowo niestety opieszale) są zmiany w polityce oświatowej (odpowiednie uchwały i przepisy, doradztwo metodyczne). Niestety, najwolniejszym obszarem przemian są społeczne zmiany mentalne. Uogólniając można powiedzieć, że ciągle dominuje jednostronne myślenie, skupiające się na dychotomii *my* (pełnosprawni)

---

omówienia, a i tak konsensus w tej sprawie jest daleki do osiągnięcia (zob. dyskusję wokół pojęcia *niepełnosprawności* w Szumski 2006: 97-112 i Zeidler 2007a: 21-60). A zatem pojęcia te w prezentowanym tu ujęciu integracji szkolnej odnoszą się do osoby, u której stwierdzono potrzebę nauczania specjalnego (formalnie, na podstawie orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej).

<sup>2</sup> Dyskusja dotyczy głównie wartości kształcenia *segregacyjnego* (typowo specjalnego) i *nieselegacyjnego* (różnych form integracji z lub bez wspomagania specjalnego) (zob. Szumski 2006).

i *oni* (niepełnosprawni), gdzie my powinniśmy prezentować postawy współczucia, pomocy, tolerancji. A więc *my* jako grupa (wg *nas*) dojrzała społecznie pomagamy *im*, poszkodowanym przez los; *oni* są zatem wyłącznie biorcami, a priori pozbawieni możliwości obdarowywania, dzielenia się z *nami* ... Tymczasem, niepełnosprawni (*oni*) mogą stanowić wartość dla *nas*, pełnosprawnych, pod warunkiem jednak, że sprawni osiągną wyższy stopień sprawności, tzn. zdolność otwartości na nowe doświadczenia, adekwatnego postrzegania świata oraz innych osób, czyli tych, których niepełnosprawność nie pozbawiła podmiotowości (Zeidler 2007a: 351).

Takie humanistyczne, nowoczesne myślenie w odniesieniu do integracji nie jest jednak proste, gdyż tak naprawdę nie posiadamy jeszcze należytej wiedzy na temat tego, na czym ma polegać wartość owego daru od niepełnosprawnych. Na poziomie przekonań możemy więc się zgadzać z akceptacją różnorodności, czy wręcz z jej kultywowaniem (zob. Melosik 2003), lecz na poziomie rzeczywistych zachowań nie możemy ignorować słabości takiego podejścia. Jak zauważa Grzegorz Szumski (2006: 165), „niższa sprawność nie jest zwykłą różnicą, lecz ułomnością, które ogranicza możliwości jednostki w zakresie podnoszenia własnego statusu i zdobywania zasobów”. Traktując więc klasę szkolną jako grupę uczniów o zróżnicowanych możliwościach i potrzebach (trudnościach) edukacyjnych nie można zaprzeczyć, że uczniowie niepełnosprawni będą potrzebowali odpowiedniego, specjalnego wsparcia. Wiele zajęć tego typu powinno być prowadzonych poza klasą szkolną, najlepiej indywidualnie (naszym zdaniem także przez samego nauczyciela przedmiotu w formie lekcji dodatkowej, tak, aby rzeczywiście mógł on poznać swojego nietypowego ucznia). Z drugiej jednak strony cała grupa może nauczyć się korzystać z faktu heterogeniczności zwłaszcza w reakcjach na zaistniałą różnorodność sytuacji w uczeniu się w zespole. Z pewnością bogatym przykładem obserwacji wachlarza różnorodności zachowań komunikacyjnych i sposobów uczenia się może być lekcja języka obcego.

### 3. Integracja w kształceniu językowym

W ujęciu personalistycznym, ostatecznym celem stosowanej terapii u ucznia niepełnosprawnego jest nie tyle podniesienie sprawności poszczególnych funkcji, co poprawa możliwości twórczej adaptacji i integracji przez działania. W ten sposób warunkiem integracji przestaje być usprawnienie osoby niepełnosprawnej, tak aby mogła ona uczyć się wraz z uczniami pełnosprawnymi, a w przypadku niepowodzenia (niezadowalających wyników rewalidacji) być skierowana do szkoły specjalnej. Integracja ma sens wtedy, gdy poprzez integrację i w integracji kształci się zdolność do konstruowania strategii zachowania, interakcji i komunikacji, pozwalających na podejmowanie właściwego działania w konkretnych, posiadających znaczenie sytuacjach społecznych (Hurrelmannem 1994: 126, w: Szumski 2006). Jest to przecież cel ważny nie

tylko z punktu widzenia prowadzonej terapii dla ucznia z deficytem, ale nadrzędny cel kształcenia (zwłaszcza językowego) dla każdego ucznia.

Nawet jeśli uczeń niepełnosprawny nie osiągnie założeń kształcenia językowego przypisanego do danego etapu nauczania języka obcego, z pewnością może odnieść sukces terapeutyczny, np. wzbogacenie słownictwa w języku polskim, rozwinięcie strategii monitorowania uczenia się w obu przyswajanych językach, dokonywanie transferu wiedzy i umiejętności z języka obcego na język polski, kształcenie umiejętności skupiania uwagi na danym zadaniu, wchodzenie w interakcje z rówieśnikami<sup>3</sup>. Pozostaje jednak do rozwiązania kwestia oceny postępów (i zarazem docenienia sukcesów terapeutycznych) oraz możliwości dostosowania ram i sposobów realizacji założeń programowych w przypadku przyjętego do szkoły ogólnodostępnej lub do klasy integracyjnej ucznia z niepełnosprawnością.

Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej, choć siłą rzeczy mało precyzyjne w swoich praktycznych odniesieniach, zawierają ogólne przesłanki kształcenia w systemie integracji i odnoszą się do interpretacji pomocy specjalnej w szkole ogólnodostępnej (ustawa z 7 września 1991; Dz. U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572) dostosowania treści programowych i sposobów ich realizacji (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 18 stycznia 2005; Dz. U. nr 19 poz. 166) oraz oceny postępów i kwalifikowania uczniów niepełnosprawnych do dalszych etapów nauczania (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 8 kwietnia 2008; Dz. U. nr 65 poz. 400)<sup>4</sup>. W prawie oświatowym, kształcenie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, wymagającej stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy na każdym etapie edukacyjnym, w integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami jest możliwe pod warunkiem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Oznacza to między innymi, że uczeń z deficytem rozwojowym może korzystać z opracowanego specjalnie dla niego „specjalnego” programu nauczania, w którym można określić terapeutyczne cele nauki oraz kryteria oceny postępów (zob. propozycje oceny postępów w nauce języka obcego na przykładzie uczniów z deficytem słuchu i mowy w Karpińska-Szaj 2007).

Heterogeniczność klasy językowej stwarza cały wachlarz sytuacji komunikacyjnych, w których, przy odpowiednim uwypukleniu w przebiegu

---

<sup>3</sup> Korzyści te nie są rzecz jasna sztywno przypisane do danego deficytu (odrębnie dla niedosłuchu, zaburzeń uwagi, niedoborów mowy, itd.) lecz do założeń terapeutycznych proponowanych i nieustannie weryfikowanych w wyniku obserwacji potrzeb danego ucznia.

<sup>4</sup> Prawo oświatowe daje podwaliny nauczaniu integracyjnemu nie precyzując konkretnych przedmiotów nauczania; do języka obcego odnosi się właściwie jedynie rozporządzenie dotyczące warunków zwolnienia ucznia z nauki drugiego języka obcego oraz sposobów przeprowadzania egzaminów (zob. odpowiednie rozporządzenie z 18 kwietnia 2008 § 49, 70).

uczenia się/nauczania języka obcego, każdy uczeń może znaleźć interesujące pole działania i, co bardzo istotnie, być za nie ocenionym. Zakresy te zostaną omówione na przykładzie pracy z wirtualną misją.

#### 4. Wirtualna misja jako zadanie wykorzystujące różnorodność grupy

Wirtualna misja, która posłuży do prezentacji, jest jedną z 20 opracowanych przez słuchaczy specjalności języka francuskiego w NKJO w Bydgoszczy w ramach przedmiotu *Technologie informacji i komunikacji w dydaktyce*. Została przygotowana, podobnie jak wszystkie pozostałe<sup>5</sup>, na potrzeby uczących się języka francuskiego z uwzględnieniem ich znajomości języka i poziomu szkoły. Przy jej przygotowaniu słuchacz nie brał pod uwagę udziału uczniów niepełnosprawnych uczących się wraz ze swoimi pełnosprawnymi kolegami w klasie integracyjnej. Nie wyklucza to jednak udziału uczniów z deficytem w tworzeniu misji, wręcz przeciwnie narzędzie skonstruowane pierwotnie dla „zwykłej” klasy może być z powodzeniem stosowane w klasie integracyjnej, co zakłada samo przez się różnorodność zachowań komunikacyjnych i stosowanych strategii uczenia się.

Wirtualna misja, czyli zadanie wyszukania odpowiednich informacji w Internecie i opracowania ich dla potrzeb zadania, jest pracą zespołową, gdzie poszczególne elementy wykonywane są indywidualnie (por. Stańczyk 2008). Wybrany przykład wirtualnej misji, powtarzając refren znanej francuskiej piosenki, nosi tytuł: *Voyage, voyage (Podróżę)* (zob. <http://alicja.site.voila.fr>). Zadaniem grup uczniów, podzielonych na 4 specjalistów: geografa, kucharza, przewodnika turystycznego i rzecznika, jest wykonanie prezentacji multimedialnej jednego z czterech wybranych przez uczącego regionów francuskich i ich głównych miast: Nancy w Lotaryngii, Marsylii w Prowansji, Lille we Flandrii i La Rochelle w Poitou-Charentes. Za wyszukanie i selekcję odpowiednich treści odpowiedzialni są pojedynczy członkowie grupy. Zaproponowane przez uczącego pomoce, to odpowiednio dobrane i posegregowane linki do wybranych stron internetowych, a także wskazówki dotyczące minimalnych treści, jakie prezentacja powinna zawierać.

Praca nad misją przebiega dwutorowo: z jednej strony początek zadania, wyjaśnienie jego celu, organizację pracy uczący się negocjują w grupie, z drugiej zaś, po wyborze lub przydzieleniu określonego zadania: np. opracowania głównych informacji na temat stolicy regionu, usytuowania geograficznego, liczby mieszkańców, powierzchni, a także zaprezentowania tych informacji przy pomocy mapy, prowadzą samodzielne poszukiwania, decydują o wyborze właściwych treści, sposobie ich prezentacji. Wreszcie, po omówie-

---

<sup>5</sup> Oprócz przedstawionej w artykule wirtualnej misji nt. podróży, słuchacze kolegium przygotowali między innymi misje nt. przygotowań do podróży marzeń (<http://szymaczek.site.voila.fr>) i igrzysk olimpijskich (<http://site.voila.fr/jeuxolimpiques>). Ich wykorzystanie terapeutycznej jest analogiczne do misji omawianej w niniejszym tekście.

niu wyników pracy poszczególnych członków, grupa opracowuje i przedstawia produkt końcowy.

Ten pierwszy etap negocjacji wymaga od uczących się uwzględnienia indywidualnych umiejętności i zainteresowań członków grupy, co znakomicie umożliwi nie tylko wykorzystanie wiadomości i pasji każdego uczestnika, lecz wręcz uwypuklenie potencjału poznawczego uczniów często niedocenianych (dotyczy to nie tylko uczniów niepełnosprawnych, ale każdego ucznia z etykietką słabszego). Celem jest przecież stworzenie jak najlepszej prezentacji, a to wymaga wykorzystania potencjału każdego z nich. Jest to ważny element uczenia się, oparty na umiejętności oceny własnych możliwości, zainteresowań, ulubionych czynności czy znajomości języka, a także zdolności wynegocjowania dla siebie najbardziej odpowiedniego zadania. Równocześnie wymaga od uczących się wzajemnego uwzględnienia różnic, wynikających z ich upodobań, specyficznych umiejętności i wykorzystanie tej różnorodności do wypełnienia misji.

Im większy wachlarz indywidualnych zadań zaproponowanych przez uczącego, tym większa możliwość wyboru najodpowiedniejszego udziału w realizacji zadania przez uczących się. Obok elementów wspólnych takich jak umiejętność szybkiego i skutecznego wyszukiwania odpowiednich informacji w języku francuskim, opracowania ich przy zastosowaniu wybranych programów edycji, wirtualna misja odwołuje się do umiejętności i wiedzy pozaszkolnej, często indywidualnej i różnorodnej, wynikającej z osobistych doświadczeń uczących się, także doświadczeń zdobytych w trakcie zajęć rewalidacyjnych.

Indywidualnej realizacji poszczególnych zadań towarzyszy ciągle przepływ informacji pomiędzy uczestnikami wirtualnej misji: na spotkaniach w szkole, w formie wymiany korespondencji elektronicznej czy też zamieszczania opracowywanych materiałów w wirtualnej przestrzeni roboczej. Zastosowanie tak różnych kanałów obiegu informacji daje wszystkim uczestnikom misji możliwość pełniejszej i zrównoważonej komunikacji, a w przypadku uczniów z niedoborami językowymi jest to niewątpliwie szansa na zaprezentowanie swoich wiadomości i efektów poszukiwań bez ryzyka stresu związanego z wyłącznym naciskiem na bezpośrednią komunikację ustną.

Celem tej wymiany jest oczywiście ocena stopnia i jakości realizacji zadania, udzielanie sobie wzajemnych wskazówek, poprawianie ewentualnych błędów, uzgadnianie znaczeń, pilnowanie terminowości wykonania zadania. Powyższe mikro zadania odwołują się m.in. do cech osobowych uczących się, ich nastawienia do realizacji zadania, ich zainteresowań np. geografią, podróżami, do dodatkowych umiejętności nabytych czy nabywanych poza szkołą, np. na zajęciach terapeutycznych. Każdy może więc mieć dowolny wpływ na realizację misji.

Ocenianie jest nieodłącznym elementem wirtualnej misji na każdym etapie jej realizacji. Oprócz powyższych przykładów, występuje w postaci tabel oceny i samooceny opracowanych przez uczącego. Misja *Voyage, voyage* proponuje dwie tabele samooceny. Pierwsza dotyczy umiejętności wyszuki-

wania i wykorzystania informacji uzyskanych na wybranych stronach internetowych, a także umiejętności współpracy z grupą. Druga pomaga ocenić opracowaną przez zespół prezentację multimedialną pod względem treści i formy, a także sposób jej zaprezentowania przed klasą. Tabele oceniania, zamieszczone w misji, są dostępne dla uczących się od początku realizacji zadania. Zawarte w tabelach kryteria mają m.in. wspomagać decyzje uczestników o przydziale zadań i ocenę zaawansowania ich realizacji na każdym etapie. Są także kolejnym narzędziem uczącym samooceny. Podkreślają mikro sukcesy i pozwalają modyfikować podejmowane działania. W przypadku uczniów nieustająco pracujących nad rozwijaniem kompetencji w języku ojczystym (uczniowie z deficytami mowy), tabele te są znakomitym źródłem transferu rozwijanych umiejętności na obszary rewalidacji w języku pierwszym (np. rozwijanie słownictwa i poszerzanie pojęć) i dziedzin wiedzy (wiadomości historyczne, dane geograficzne, itp.)<sup>6</sup>.

Wirtualna misja jest nowoczesnym narzędziem, które umożliwia współdziałanie uczących się w sytuacji wykonywania konkretnego zadania aktywując i rozwijając różnorodne umiejętności. Heterogeniczność grupy uczących się jest w tym przypadku atutem dającym szansę rozwijania umiejętności poznawczych, społecznych i komunikacyjnych.

## 5. Uwagi końcowe

Choć bardzo łatwo znaleźć zrozumienie dla potrzeby upowszechniania wspólnego kształcenia zdrowych i niepełnosprawnych, zdecydowanie trudniej dokonać realnych zmian w praktyce edukacyjnej. Według zwolenników integracji, celem jest raczej taka reforma szkół ogólnodostępnych, w wyniku której wszyscy lub prawie wszyscy uczniowie będą znajdowali odpowiednie warunki do uczenia się w normalnej klasie szkolnej, pracującej pod kierunkiem jednego nauczyciela (zob. Szumski 2006: 75). Czy jest to założenie utopijne? Nie, jeśli pomoc specjalna będzie kierowana w pierwszym rzędzie do klasowego nauczyciela, w formie szkoleń i doradztwa, a przede wszystkim doinformowania szkoły o rozwiązaniach prawnych, zasobach informacji i możliwości zainspirowania się doświadczeniami innych nauczycieli (np. fora internetowe, konsultacje z pedagogami specjalnymi). Nie da się jednak niczym zastąpić przekonania, że środki dydaktyczne przygotowane dla wszystkich „zwykłych” uczniów są także przydatne dla tych „szczególnych”, a wirtualna misja, mamy nadzieję, jest tego dobitnym przykładem.

---

<sup>6</sup> Warto podkreślić, że dbałość o tzw. progresję rozwojową jest nadrzędnym celem integracji ucznia niepełnosprawnego w szkołach ogólnodostępnych, co może zostać gratyfikowane wysoką oceną w przypadku wykorzystania tych wiadomości/ sprawności w nauce innych przedmiotów. Współpraca między nauczycielami języka obcego, języka polskiego, historii, przyrody, geografii i in. jest więc w takiej sytuacji niezbędna.

## BIBLIOGRAFIA

- Jodłowiec, M. i Niżegorodcew, A. (red.). 2007. *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Karpińska-Szaj, K. 2007. „Ocena postępów w nauce języka obcego uczniów z deficytami mowy”, w: Jodłowiec, M. i Niżegorodcew, A. (red.). 2007. 189-197.
- Kwieciński, Z. i Śliwierski, B. (red.). 2003. *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik, Z. 2003. „Pedagogika postmodernistyczna”, w: Kwieciński, Z. i Śliwierski, B. (red.). 2003. 452-463.
- Pawlak, M. (red.). 2008. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.
- Stańczyk, J. 2008. „Uczeń i nauczyciel w wirtualnej misji: technologie informacji i komunikacji jako narzędzie kształtowania postaw autonomicznych”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 315-324.
- Szarkowicz, D. 2007. „Odkrywanie niepełnosprawności: korzenie ortopedagogiki”, w: Zeidler, W. (red.). 2007. 273-340.
- Szumski, G. 2006. *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zeidler, W. 2007a. „Posłowie”, w: Zeidler, W. (red.). 2007b. 349-353.
- Zeidler, W. (red.). 2007b. *Niepełnosprawność. Wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- <http://alicja.site.voila.fr>.
- <http://site.voila.fr/jeuxolimpiques>.
- <http://szymaczek.site.voila.fr>.



# Część VII

BADANIA NAD  
OSOBA NAUCZYCIELA  
JĘZYKÓW OBCYCH



*Danuta Wiśniewska*

*Instytut Lingwistyki Stosowanej*

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań*

---

WSPÓŁCZESNE KIERUNKI  
BADAŃ NAD OSOBĄ  
NAUCZYCIELA JĘZYKÓW  
OBcych 2000-2007

Trends in contemporary research into foreign  
language teachers

This paper reviews reports on research into foreign language teachers published in 2000-2007. Two main research trends can be observed: one which focuses on teacher cognition including teachers' knowledge, perceptions, reflections and beliefs as well as education and development, and the second one which focuses on teachers' actual school practices. These research projects, however, need to be followed by some replication studies in other educational settings to confirm or refute the results obtained so far.

## 1. Wstęp

Znajomość uwarunkowań kształcenia, doksztalcania i pracy nauczyciela jest niezbędna dla efektywnego nauczania języków obcych, dlatego też konieczne są dogłębne, interdyscyplinarne badania w tym kierunku. Schulz w swoim artykule z 2000 roku stwierdziła, że wciąż brakuje wystarczających podstaw empirycznych, wciąż jest za mało nowych tematów badań, aby mogły one budować solidną bazę dla edukacji nauczyciela. Czy ta sytuacja uległa zmianie? Proponowany przegląd badań z okresu 2000-2007 jest próbą odpowiedzi na to pytanie.

Dobór czasopism, z których wyselekcjonowano artykuły omawiające badania dotyczące osoby nauczyciela języków obcych, został dokonany na podstawie rankingu najpopularniejszych czasopism językoznawstwa stosowanego (Jung 2004). Z listy 12 tytułów wybrano siedem: *System. An International Journal of Applied Linguistics and Educational Technology*, *ELT Journal*, *The*

*Modern Language Journal, The Canadian Modern Language Review (od 2004), TESOL Quarterly, Language Learning, Applied Linguistics.* Dodatkowo wykorzystano *RELC* oraz *English for Specific Purposes*, a także jedno czasopismo spoza obszaru dydaktyki języków obcych, *Teaching and Teacher Education*. Do przeglądu wybrano 65 artykułów omawiających badania, których główny problem badawczy dotyczył bezpośrednio osoby nauczyciela języka obcego. Wybrane badania następnie podzielono na kategorie tematyczne w zależności od rodzaju postawionych przez autorów pytań. Trzeba jednak zauważyć, że podział ten jest w pewnym stopniu podziałem umownym, ponieważ niektóre badania obejmują więcej niż jedno zagadnienie. W takim przypadku badanie zaszeregowano na podstawie głównego pytania badawczego. Omówione w artykule kategorie tematyczne wskazują na główne kierunki badawcze w zakresie badań nad nauczycielem języka obcego w okresie 2000-2007. Ze względu jednak na szczupłość miejsca w każdej kategorii przytoczono tylko wybrane, przykładowe badania.

## 2. Główne kierunki badań

### 2.1. Teorie osobiste nauczycieli

Badania teorii osobistych nauczycieli dotyczących nauczania i uczenia się języka obcego podejmowane są z przekonaniem, że właśnie te czynniki kształtują zawodowe zachowania nauczycieli oraz percepcję poszczególnych aspektów uczenia się/nauczania języków obcych (Basturkmen i in. 2004). Badania w tym zakresie koncentrują się na poglądach nauczycieli na temat różnych aspektów pracy nauczyciela oraz możliwości ich ewolucji w zależności od edukacji, doświadczenia, stażu pracy i środowiska. Badana jest także relacja między teoriami osobistymi i praktyką szkolną. Okazuje się, że działania nauczycieli w klasie nie zawsze są zgodne z teoriami, jakie głoszą (Basturkmen i in. 2004). Teorie osobiste nauczyciela kształtowane są w pewnym stopniu przez środowisko i okoliczności nauczania, natomiast wielu nauczycieli nie jest świadomych swoich poglądów (Clemente 2001). Na kształtowanie się tych teorii może mieć również wpływ teoretyczna wiedza zdobywana podczas nauki (MacDonald i in. 2001), podczas gdy praktyki odbywane w szkołach okazały się w tym względzie bez większego znaczenia (Mattheoudakis 2007). W innym badaniu (Peacock 2001) okazało się, że w większości przypadków teorie osobiste nauczycieli nie ulegały zmianie w ciągu trzech lat kształcenia, a stosunkowo duża różnica między poglądami nauczycieli uczących się i doświadczonych utrzymywała się przez cały czas badania. Zdają się przeczyć temu wyniki Cabaroglu i Roberts (2000), którzy stwierdzają, że teorie przyszłych nauczycieli na temat nauczania języków obcych mogą ulegać ewolucji, jeśli są stworzone korzystne warunki w trakcie edukacji. Sato i Kleinsasser (2004) wykazali, że już w trakcie pracy zawodowej teorie

osobiste mogą być warunkowane specyfiką środowiska oraz współpracą z innymi nauczycielami.

Pośród badań w tej kategorii znajdują się również takie, które koncentrowały się na teoriach osobistych nauczycieli dotyczących konkretnych zagadnień, np. międzynarodowych i lokalnie publikowanych podręczników (Zacharias 2005) czy nauczania gramatyki na kursach języka angielskiego akademickiego (Burgess i Etherington 2002).

## 2.2. Percepcja aspektów nauczania

Badania na temat percepcji wychodzą z założenia, że właśnie percepcja, między innymi, wpływa na efektywność nauczania/uczenia się (Griffiths 2007) oraz decyduje o gotowości nauczycieli do wprowadzania innowacji (Schulz 2001). W pracach tych podejmuje się badanie percepcji nie tylko nauczycieli, ale dokonuje się porównań między postrzeganiem poszczególnych problemów przez nauczycieli i uczniów (np. Griffiths 2007) lub porównań międzykulturowych. Badano na przykład percepcję roli instrukcji gramatycznej i poprawy dokonywanej przez nauczycieli w USA i Kolumbii (Schultz 2001). Inne studium porównawcze to percepcja błędu przez nauczycieli będących rodzimymi i nierodzimymi użytkownikami języka (Hyland i Anan 2006). Obydwie grupy nauczycieli postrzegały poprawianie błędów jako pozytywną strategię pedagogiczną, jednakże w praktyce traktowały ją odmiennie. Nierodzimi nauczyciele języka podchodzili do błędu w sposób bardziej wymagający, znajdowali więcej błędów, a głównym kryterium błędu było naruszenie reguł językowych. Rodzimi użytkownicy języka brali pod uwagę poprawność gramatyczną i zrozumiałość wypowiedzi, ale byli bardziej wybiórczy w zaznaczaniu błędów, a podstawą oceny poprawności była poprawność zastosowania.

Badania porównujące percepcję nauczycieli i uczniów nie przynoszą jednoznacznych wyników. I tak, na przykład, badanie porównujące postrzeganie zadań lekcyjnych przez nauczycieli i uczniów (Hawkey 2006) wykazało różnice w postrzeganiu pracy w parach, której przydatność była wysoko oceniana przez nauczycieli, którzy uznali prace w parach jako bardzo efektywne w rozwijaniu zdolności komunikacyjnych uczniów i często wprowadzali ten rodzaj pracy, a znacznie niżej przez uczniów. Podobnie występowała różnica między nauczycielami a uczniami w percepcji strategii uczeniowych (Griffiths 2007). Nie wszystkie z tych, które nauczyciele uważają za ważne, są tak samo postrzegane i stosowane przez uczniów.

Ciekawe wyniki przyniosło też badanie Borga (2001), które pokazało, że pozytywna percepcja posiadanej przez nauczyciela wiedzy o języku wpływa motywująco na jego pracę. Percepcja efektywności pracy nauczyciela okazuje się też być blisko powiązana z jego kompetencją językową (Chacón 2005).

### 2.3. Edukacja i rozwój zawodowy

Badania prowadzone wśród osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela oraz wśród początkujących nauczycieli mają na celu zdobycie informacji, które pozwoliłyby na udoskonalanie procesu edukacji i bardziej efektywne kształcenie wstępne i doksztalcanie. Farrell (2003) zwraca uwagę, że dla nauczyciela okres przejściowy między edukacją a pierwszym rokiem nauczania powoduje szok, dlatego nauczyciele w tym okresie potrzebują wsparcia innego niż nauczyciele z pewnym stażem pracy.

Jednym z ważniejszych wątków pojawiających się w badaniach jest rola refleksji w pracy nauczyciela. Liou (2001) w swoim badaniu stwierdził, że przyszli nauczyciele są zdolni przede wszystkim do refleksji deskryptywnej, której przedmiotem są praktyczne działania nauczyciela, natomiast nie zaobserwował refleksji krytycznej i w czasie trwania badania studenci tego rodzaju refleksji nie rozwinęli. Watzke (2007) wykazał, że refleksja jest jednym z czynników, który pozwala na rozwój wiedzy zawodowej, a w początkowym okresie pracy nauczyciela istotną rolę w tym rozwoju odgrywa przesunięcie przedmiotu refleksji, od autorefleksji do refleksji na temat ucznia. Badane były także różne sposoby prowadzenia refleksji. Może być ona stymulowana lekturą literatury naukowej, badawczej (Rankin i Becker 2006), rozwijając się na podstawie analizy dyskursu klasowego (Orland-Barak i Yinon 2006), może się pojawiać w nauczaniu zespołowym, gdzie wspólne dyskusje są doskonałym punktem wyjścia do refleksji nad własną pracą i pracą kolegów (Perry i Stewart 2005; Vacilotto i Cummings 2007).

Współpraca przygotowujących się do zawodu nauczycieli jest kolejnym przedmiotem badań. Współpraca może już mieć miejsce na poziomie praktyki nauczycielskiej w szkole, gdzie rolę opiekunów akademickich przejmują koledzy. Okazuje się, że tworzy się wówczas lepsza płaszczyzna wymiany myśli między studentem i jego kolegą-opiekunem. Studenci chętniej wyrażają swoje opinie, zadają pytania, przyjmują uwagi na temat przeprowadzonych lekcji. Taka wspólna nauka wymaga refleksji, która prowadzi do umiejętnego diagnozowania problemów, wyjaśniania, oraz podejmowania skutecznych działań. Warunkiem jednak jest dobre przygotowanie studentów do pełnienia roli wzajemnych opiekunów czy doradców (Goker 2006).

Na zagadnienie tożsamości nauczyciela zwracają uwagę badania Gu (2005), który stwierdza, iż tożsamość nauczyciela kształtowana jest przez środowisko i doświadczenie, między innymi doświadczenie interkulturowości, które jest potrzebne, by stawać się lepszym nauczycielem języka obcego, oraz badanie Farrella (2006), który postuluje, aby w przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego mniej uwagi zwracać na metody nauczania, a więcej na odkrywanie, co to znaczy być nauczycielem, czemu służyć może refleksja nad pracą innych nauczycieli. Ciekawe są spostrzeżenia Brandta (2006), który stwierdza, że praktyki odbywane przez przyszłych nauczycieli nie są właściwie wykorzystywane. Zamiast stanowić szansę na zdobywanie umiejętno-

ści, głównie stają się przedmiotem oceny. Na możliwości samodzielnego dokształcania się zwraca uwagę Chen (2000), który przeprowadził studium przypadku nauczyciela, który poprzez badanie w działaniu samodzielnie, z powodzeniem, przekwalifikował się z nauczyciela języka angielskiego ogólnego na nauczyciela języka dla celów zawodowych.

#### 2.4. Kompetencje językowe nauczyciela

Badania w tej grupie zasadniczo dotyczą dwóch zagadnień. Pierwsze to przygotowanie językowe nauczycieli języków obcych. Sešek (2006) stwierdziła, że potrzeby nauczycieli odnośnie kompetencji językowej w dużym stopniu są zdeterminowane poziomem nauczanych klas i środowiskiem. W badaniu przeprowadzonym wśród nauczycieli Korei, Tajwanu i Japonii (Butler 2004) zaobserwowano, że istnieje duża rozbieżność między potrzebami językowymi nauczycieli a faktyczną kompetencją.

Drugie zagadnienie to zmiana kodu językowego przez nauczycieli w trakcie lekcji. Badanie Macaro (2001) wykazało, że użycie języka rodzimego (J1) jest niewielkie, stanowi średnio 4,8% czasu lekcji. Autorzy jednak zdają sobie sprawę, że wynik mógłby być inny przy zastosowaniu innej metody oceny, gdyż generalnie wypowiedzi w J1 są szybsze niż w języku obcym (J2), tak więc porównanie długości wypowiedzi czy policzenie słów mogłoby zmienić ostateczne rezultaty. Zauważono, że nauczyciele przechodzili do J1 podając instrukcje proceduralne oraz w celach organizacyjnych. Nie potrafili jednak uzasadnić, dlaczego tak robią. Dlatego, według autorów, należałoby poprowadzić dalej badania w kierunku teorii optymalności, kiedy użycie J1 jest korzystne, a kiedy zwykłym pójściem na łatwiznę. Nie stwierdzono zależności między użyciem J1 przez nauczyciela i J1 lub J2 przez uczniów. Pewne zależności między użyciem J1 przez nauczyciela a zachowaniami językowymi uczniów stwierdzono natomiast w badaniu Liu et al. (2004). Zauważają oni też, że teorie nauczyciela dotyczące nauczania mają wpływ na zmiany kodu językowego, czego jednak nie potwierdza badanie Edstrom (2006), która zauważa pewne rozbieżności między swoimi teoriami a konkretnym zachowaniem językowym w klasie w tym względzie.

#### 2.5. Nauczyciel – rodzimy i nierodzimny użytkownik języka

Osobną grupę stanowią badania dotyczące porównania pracy nauczycieli będących rodzimymi (NR) i nierodzimymi (NNR) użytkownikami języka nauczanego. Choć badania te różnią się w tematyce szczegółowej, to główną osią jest stwierdzenie, w jaki sposób na przygotowanie i praktykę szkolną nauczyciela wpływa jego status językowy. Ciekawym badaniem jest tutaj próba oceny wspólnego nauczania przez dwóch nauczycieli, NR i NNR (Carless 2006a). Z badania wynikało, że było to pozytywne doświadczenie dla nauczycieli. Nierodzimi użytkownicy języka mieli okazję do częstszej

komunikacji w J2 oraz do wzbogacenia swojego warsztatu pracy. Dla NR obecność nauczycieli z danego kraju była wsparciem, zwłaszcza w sensie społeczno-kulturowym. W badaniu tym nie oceniono jednak, czy takie nauczanie ma pozytywny wpływ na uczniów. Poza tym wykazało braki w przygotowaniu nauczycieli do takiej pracy i słabe zintegrowanie z resztą programu nauczania. Pozytywny wpływ na ucznia dostrzegł Carless (2006b), za to nie zauważył wpływu takiej kooperacji na rozwój i innowacyjność nauczyciela. Również Arva i Madgyes (2000) dostrzegają różnice w pracy rodzimych i nierodzimych użytkowników nauczanego języka. Nierodzimi użytkownicy są bardziej umiarkowani w podejściu do nauczania i wyborze metod, bardziej polegają na podręczniku, mają lepsze przygotowanie zawodowe, dzięki czemu planowanie lekcji też odbywa się bardziej profesjonalnie. Rodzimi użytkownicy natomiast nie zdają sobie sprawy z problemów, z jakimi borykają się uczniowie i często nie posiadają właściwych kwalifikacji. Jednakże ich kompetencja językowa pozwala na większą swobodę w prowadzeniu lekcji i większą koncentrację na sprawności mówienia. Stosują także bardziej różnorodne materiały, posiadają lepszą znajomość kultury danego kraju i są bardziej tolerancyjni w stosunku do błędów, a tym samym mają spore oddziaływanie motywujące na uczniów, znacznie większe niż NNR.

## 2.6. Praktyka szkolna

Część badań w tej grupie koncentruje się na bezpośredniej zależności między pracą nauczyciela a uczeniem się uczniów (Gibbons 2003; Hyland 2003; Sugita 2006; Hamid 2007). Ciekawe wyniki osiągnięto w badaniu na temat, w jakim stopniu nauczyciel potrafi właściwie rozumieć błędne wypowiedzi ucznia. Okazało się, że nawet przy dobrej znajomości ucznia i jego języka ojczystego, interpretacja nauczyciela znacznie odbiega od intencji wypowiedzi ucznia (Hamid 2007). Innym wątkiem w tej grupie było badanie wpływu informacji zwrotnej. Ogólnie jest ona przyjmowana przez uczniów pozytywnie, ale musi spełniać pewne warunki, np. być powiązana z innymi działaniami nauczyciela, takimi jak motywowanie, dyskusja, miejsce dla autonomii ucznia (Hyland 2003).

Druga grupa badań koncentrowała się na różnych aspektach pracy nauczyciela. Breen i in. (2001) wykazali, że nauczyciele swoje działania w klasie opierają na pewnej hierarchii zasad, przy czym owa hierarchia zasad wydaje się być dość jednolita dla nauczycieli o podobnym statusie i uczących w podobnych warunkach, natomiast działania wynikające z tej hierarchii mogą się znacznie różnić.

W obrębie badań dotyczących pracy w szkole znajduje się tematyka współpracy nauczycieli. Lazaraton i Ishihara (2005) pokazują, jak współpraca między nauczycielem i badaczem może dostarczyć wiedzy nie osiągalnej w indywidualnej pracy każdego z nich. Współpraca nauczycieli, jakkolwiek postrzegana pozytywnie, zarówno na płaszczyźnie doradczej jak i wspólnego



nauczania, stwarza też problemy, przede wszystkim natury organizacyjnej i czasowej; ponadto zależna jest w dużej mierze od osobowości nauczycieli, stylu nauczania oraz wymaga pewnej zgodności w podejściu pedagogicznym (Perry i Stewart 2005; Vacilotto i Cummings 2007).

Osam i Balbay (2005) wykorzystują wspólne nauczanie nauczycieli o różnym stażu w celu porównania sposobu podejmowania decyzji przez obie grupy nauczycieli dotyczącej odstępstwa w czasie lekcji od wcześniej przygotowanego planu. Nauczyciele o niewielkim stażu kierowali się raczej względami organizacyjnymi i czasowymi, natomiast doświadczeni nauczyciele powodowani byli problemami z dyscypliną. Dla obu grup istotnymi czynnikami były motywacja, warunki fizyczne i umiejętności językowe uczniów.

W minionych latach sporo uwagi poświęca się nauczycielowi w roli badacza. Reis-Jorge (2007) w swoim badaniu stwierdził, że nauczyciele tę rolę postrzegają jako dodatkowe obciążenie w pracy, co wynika między innymi z faktu, że nauczyciele z reguły prowadzą badania indywidualnie, bez współpracy z innymi. Ponadto zauważył, że nauczyciele, którzy podejmują takie badania, głównie w celu napisania pracy magisterskiej, polegają na mało systematycznej obserwacji, a przedmiotem badania są bezpośrednio dotyczące ich problemy natury praktycznej, pojawiające się wyłącznie w obrębie klasy. Prawie nigdy badania nie dotyczą szerszego kontekstu, np. szkoły czy środowiska, w którym pracują.

### 3. Podsumowanie

Przedstawiony przegląd pozwala zauważyć, że badania prowadzone są w wielu kierunkach, brakuje natomiast pogłębionych, wyczerpujących badań w poszczególnych zakresach tematycznych. Wiele informacji na temat kształcenia i pracy nauczyciela języka obcego mogłyby przynieść badania replikacyjne, które prawie nie istnieją. Weryfikowałyby one dotychczas otrzymane wyniki danymi uzyskanymi w innych kontekstach edukacyjnych. Z pewnością warto byłoby dokonać też pewnego podsumowania badań prowadzonych w Polsce, co pozwoliłoby ocenić, na ile kierunki naszych badań wpisują się w wyżej opisane nurty, na ile je pogłębiają, oraz na ile poszerzają zakres tematyczny.

### BIBLIOGRAFIA

- Arva, V. i Madgyes, P. 2000. „Native and non-native teachers in the classroom”. *System* 28. 355-372.
- Basturkmen, H., Loewen, S. i Ellis, R. 2004. „Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices”. *Applied Linguistics* 25. 243-272.
- Borg, S. 2001. „Self-perception and practice in teaching grammar”. *ELT Journal* 55. 21-29.

- Brandt, A. 2006. „Allowing for practice: A critical issue in TESOL teacher preparation”. *ELT Journal* 60. 355-364.
- Burgess, J. i Etherington, S. 2002. „Focus on grammatical form: Explicit or implicit?”. *System* 30. 433-458.
- Butler, Y. G. 2004. „What level of English proficiency do Elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan”. *TESOL Quarterly* 38. 245-278.
- Cabaroglu, N. i Roberts, J. 2000. „Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme”. *System* 28. 387-402.
- Carless, D. R. 2006a. „Good practices in team teaching in Japan, South Korea and Hong Kong”. *System* 34. 341-351.
- Carless, D. R. 2006b. „Collaborative EFL teaching in primary schools”. *ELT Journal* 60. 328-335.
- Chacón, C. T. 2005. „Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela”. *Teaching and Teacher Education* 21. 257-272.
- Chen, T.-Y. 2000. „Self-training for ESP through action research”. *English for Specific Purposes* 19. 389-402.
- Clemente, M. A. 2001. „Teachers attitudes within a self-directed language learning scheme”. *System* 29. 45-67.
- Edstrom, A. 2006. „L1 Use in the L2 classroom: one-teacher's self-evaluation”. *Canadian Modern Language Review* 63. 275-292.
- Farrell, T. S. C. 2003. „Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges”. *Teaching and Teacher Education* 19. 95-111.
- Farrell, T. S. C. 2006. „The first year of language teaching: Imposing order”. *System* 34. 211-221.
- Gibbons, P. 2003. „Mediating language learning: teacher interactions with ESL students in a content-based classroom”. *TESOL Quarterly* 37. 247-273.
- Goker, S. D. 2006. „Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education”. *System* 34. 239-254.
- Griffiths, C. 2007. „Language learning strategies: Students' and teachers' perceptions”. *ELT Journal* 61. 91-99.
- Gu, Q. 2005. „Intercultural experience and teacher professional development”. *RELC* 36. 5-22.
- Hamid, O. 2007. „Identifying second language errors: How plausible are plausible reconstructions?”. *ELT Journal* 61. 107-116.
- Hawkey, R. 2006. „Teacher and learner perceptions of language learning activity”. *ELT Journal* 60. 242-252.
- Hyland, F. 2003. „Focusing on form: student engagement with teacher feedback”. *System* 31. 217-230.
- Hyland, K., Anan, E. 2006. „Teachers' perceptions of error: The effects of first language and experience”. *System* 34. 509-519.

- Jung, U. O. H. 2004. „Paris in London revisited or the foreign language teacher's top-most journals”. *System* 32. 357-361.
- Lazaraton, A. i Ishihara, N. 2005. „Understanding second language teacher practice: using microanalysis and self-reflection: A collaborative case study”. *Modern Language Journal* 89. 529-542.
- Liou, H.-C. 2001. „Reflective practice in a pre-service teacher education program for high school English teachers in Taiwan, ROC”. *System* 29. 197-208.
- Liu, D., Ahn, G.-S., Baek, K.-S. i Han, N.-O. 2004. „South Korean high school English teachers' code switching: questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching”. *TESOL Quarterly* 38. 605-638.
- Macaro, E. 2001. „Analysing student teachers' code switching in foreign language classrooms: theories and decision making”. *Modern Language Journal* 85. 531-548.
- MacDonald, M. Badger, R. i White, G. 2001. „Changing values: What use are theories of language learning and teaching?”. *Teaching and Teacher Education* 17. 949-963.
- Mattheoudakis, M. 2007. „Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study”. *Teaching and Teacher Education* 23. 1272-1288.
- Orland-Barak, L. i Yinon, H. 2006. „When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse”. *Teaching and Teacher Education* 23. 957-969.
- Osam, U. V. i Balbay, S. 2005. „Investigating the decision-making skills of cooperating teachers and student teachers of English in a Turkey context”. *Teaching and Teacher Education* 20. 745-758.
- Peacock, M. 2001. „Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study”. *System* 29. 177-195.
- Perry, B. i Stewart, T. 2005. „Insights into effective partnership in interdisciplinary team teaching”. *System* 33. 563-573.
- Rankin, J. i Becker, F. 2006. „Does reading the research make a difference? A case study of teacher growth in FL German”. *Modern Language Journal* 90. 353-372.
- Reis-Jorge, J. 2007. „Teachers' conceptions of teacher – research and self-perceptions as enquiring practitioners – A longitudinal case study”. *Teaching and Teacher Education* 23. 402-417.
- Sato, K. i Kleinsasser, R. C. 2004. „Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department”. *Teaching and Teacher Education* 20. 797-816.
- Schultz R. A. 2000. „Foreign language teacher development: MLJ perspectives 1916-1999”. *Modern Language Journal* 84. 496-522.
- Schultz R. A. 2001. „Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia”. *Modern Language Journal* 85. 244-258.

- Sešek, U. 2006. „English for teachers of EFL – Toward a holistic description”. *English for Specific Purposes* 26. 411-425.
- Sugita, Y. 2006. „The impact of teachers' comment types on students' revision”. *ELT Journal* 60. 34-41.
- Vacilotto, S. i Cummings, R. 2007. „Peer coaching in TEFL/TESL programmes”. *ELT Journal* 61. 153-160.
- Watzke, J. L. 2007. „Foreign language pedagogical knowledge: Toward a developmental theory of beginning teacher practices”. *Modern Language Journal* 91. 63-82.
- Zacharias, N. T. 2005. „Teachers' beliefs about internationally-published materials: A survey of tertiary English teachers in Indonesia”. *RELC* 36. 23-37.

*Joanna Targońska*  
*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie*

---

CZY SAMA OBSERWACJA LUB  
SAM SONDAŻ DIAGNOSTYCZNY  
SĄ W PEŁNI OBIEKTYWNYMI  
METODAMI BADAWCZYMI?  
KILKA UWAG NA TEMAT  
METODOLOGII BADAŃ  
PEDEUTOLOGICZNYCH

Are observation and a diagnostic survey objective  
research methods? A few remarks concerning  
the methodology of pedeutological research

The teacher's work is evaluated at various levels by various people. Such evaluation is very often limited to a diagnostic survey, as it is the simplest way of gathering rich research material in a short period of time. Another method, useful when a bigger population of teachers is under examination, but much rarer in actual application, is that of observation. Observation provides qualitatively much more reliable research material. Yet, this method has also its limitations and drawbacks. The present paper gives an overview of all the methods of evaluating the teacher. We postulate that the method of triangulation, which consists in applying at least three complementary methods and tools of investigation, is the only way to arrive at the reliable evaluation of a teacher. Only such co-ordination of methods provides a full picture of the teacher.

## 1. Wstęp

Nauczyciel języka obcego od dziesięcioleci stanowił przedmiot badań mających na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie, jaki nauczyciel osiąga najlepsze rezultaty swojej pracy w postaci dobrych wyników nauczania. Próbowano więc znaleźć zależności między cechami, nastawieniami i zachowaniami nauczyciela a efektywnością nauczania, wyrażając przy tym nadzieję na

odnalezienie i opisanie czynników dobrego nauczyciela języków obcych<sup>1</sup>. I choć obecnie nie przecenia się już tak roli nauczyciela w kontekście uczenia się/nauczania, a w centrum zainteresowania stawia się coraz częściej osobę ucznia, wychodząc z założenia, iż nauczyciel nie jest w stanie nauczyć czegośkolwiek, gdy uczący się nie podejmie wysiłku skierowanego na uczenie się, to nauczyciel tworzący sytuację uczenia się, wdrazający do autonomii, nie powinien być w tym kontekście pomijany. Pedeutologia ma znaczny dorobek nie tylko w zakresie badań normatywnych, dotyczących tego, jaki powinien być nauczyciel, ale również w zakresie badań empirycznych, których celem jest odpowiedź na pytanie, jaki jest nauczyciel w rzeczywistości. Badania empiryczne dotyczące nauczyciela mają charakter nie tylko diagnostyczny i eksplikatywny, ale również prognostyczny, gdyż właśnie na ich podstawie można wysnuć wnioski dla polityki oświatowej, nadzoru pedagogicznego, uczelni zajmujących się kształceniem przyszłych nauczycieli, jak instytucji doszkalających (Rusiecki 1999: 21).

## 2. Historia badań nad nauczycielem języka obcego

W badaniach nad osobą nauczyciela możemy wyróżnić kilka etapów różniących się między sobą nie tylko przedmiotem zainteresowania badawczego, ale również metodami badawczymi. Przyjrzyjmy się więc zatem badaniom podejmowanym nad osobą nauczyciela w czasach panowania różnych teorii dotyczących przyswajania języka (w tym języka obcego), a co za tym idzie metod nauczania języków obcych.

W pierwszym etapie badań mających miejsce w latach 50-tych i 60-tych główny nacisk kładziono na opisanie zachowań nauczycielskich podejmując jednocześnie próbę określenia cech „dobrego nauczyciela”. W badaniach tych widać jeszcze wyraźny wpływ koncepcji behawiorystycznych, gdzie badaniom poddane było to, co dało się zaobserwować. Tak więc największą wagę przywiązywano w nich do zachowań werbalnych i niewerbalnych nauczyciela na lekcji języka obcego, gdyż to właśnie w nich upatrywano źródło późniejszych zachowań uczniowskich. Podejmowane były próby korelowania zachowania nauczyciela z późniejszymi wynikami osiąganymi przez jego uczniów. Kolejnym przedmiotem zainteresowania badawczego była ponadto analiza form interakcji na lekcjach, mająca na celu wyjaśnienie tychże interakcji i opracowanie na ich podstawie czynników warunkujących „dobrą lekcję” (patrz Krumm 2001: 131). Niestety w badaniach tych koncentrowano się tylko na tym, co dało się zaobserwować w postawie nauczyciela pozostawiając poza kręgiem zainteresowań, a jednocześnie przedmiotem badań, cały kontekst lekcji, warunki socjokulturowe, czyli np. zachowania uczniów. A przecież dziś wiemy, że zachowanie nauczyciela oraz podejmo-

---

<sup>1</sup> Przytoczyć tu można badania przeprowadzone przez Schreckenberga (1982), Berle (1989), Loch (1990), Gramera (1994) (za Caspari 2003: 24).

wane przez niego decyzje w dużej mierze są (lub powinny być) jakoby odpowiedziami, czy też reakcją właśnie na zachowanie uczących się. Takie podejście spowodowane było z pewnością tym, iż nauczanie języków obcych pojmowano jako rutynowe wykonywanie czynności.

Krytyka behawioryzmu oraz wzrost zainteresowania naukami społecznymi, przyczyniły się do powstania kognitywnej teorii przyswajania języka, a ta dostarczyła nową wiedzę na temat procesów uczenia się, które nie było już rozumiane jako proces nabywania odpowiednich zachowań poprzez realizowanie schematu *stimulus-response*. Uznano, iż uczący się sam konstruuje swoją rzeczywistość a tym samym swoją wiedzę oraz, że on sam jest odpowiedzialny za swój proces nabywania wiedzy, a co za tym idzie umiejętności, czy sprawności. To niejako wpłynęło na zainteresowania badaczy całościowymi procesami kognitywnymi, które sterują działaniami lekcyjnymi. Wczesne lata 70-te przyniosły więc zmianę nie tylko zainteresowań badawczych, lecz także metodologii podejmowanych działań. Przyczyną tych zmian było niewątpliwie niezadowolenie z badań nad zachowaniami nauczycielskimi, gdyż dostarczały one sprzeczne ze sobą wyniki. Na tym etapie wielką wagę przywiązywano poza tym do autorefleksji nauczycieli, która miała pomóc w zrozumieniu ich roli oraz istoty ich pracy. Zwrócono tu również uwagę na oddziaływania osoby nauczającej na uczniowskie procesy uczenia się oraz na to, co leży u podstaw jej decyzji podejmowanych w trakcie prowadzenia lekcji (Kawecki 2007: 43).

Mimo, że od połowy lat 80-tych ciężar zainteresowań badawczych został przeniesiony z osoby nauczyciela na osobę ucznia, to od połowy lat 70-tych poprzez lata 80-te w kontekście badań pedeutologicznych zaczęto się interesować intensywniej kontekstem lekcyjnym, osobą nauczyciela, a w tym jego doświadczeniem życiowym. Ważne z perspektywy tych badań była wiedza nauczycieli, a więc to, co myślą nauczyciele, jak postrzegają samych siebie oraz swoją lekcję, jak oceniają swoją sytuację, własne doświadczenia, w co wierzą i jak myślą oraz jakie decyzje leżą u podstaw ich działania (Kawecki 2007: 42), a krąg zainteresowań poszerzał się o np. teorie subiektywne, jak i teorie działania. W badaniach tych wychodzono bowiem z założenia, iż nauczyciele mają swoje „teorie” na temat lekcji i nauczania, a należące do tychże teorii wyobrażenia, myślenie i działanie wpływają na ich czynności dydaktyczne (Caspari 2003: 32). W tym okresie zauważyć można odejście od metodologii bazującej na teorii behawiorystycznej, ponieważ krąg zainteresowań badacza wykraczał poza to, co dało się zaobserwować. Ważne w tym kontekście było to, co myśli nauczyciel. Ponieważ nie jest możliwe spojrzenie w głowy nauczających, wychodzono z założenia, iż należy dać im szansę przedstawienia swoich działań z własnej perspektywy, aby możliwe było zrozumienie ich zachowań oraz podejmowanych przez nich decyzji. Zawadzka (2004: 83) zwraca również uwagę na fakt, iż w tym okresie wzrosło zainteresowanie dyskursem edukacyjnym, czyli językiem nauczyciela i uczniów w klasie, procesami porozumiewania się nauczyciela z uczniem w klasie. Badaniom były

poddane rodzaje interakcji na lekcji: pytania stawiane przez nauczyciela, zasady wymiany zdań, rola zachowań niewerbalnych, czy też stosowanie tzw. „wypelniaczy przerw” (patrz również Edmondson i House 2000: 248).

Badania z lat 90-tych charakteryzowały się próbą nowego uchwycenia wiedzy nauczyciela w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie, jakiej wiedzy potrzebują nauczyciele, aby mogli oni sprostać kompleksowym wymaganiom klasy lekcyjnej. W centrum zainteresowania leżały wiedza i przekonania nauczycieli, oraz związki pomiędzy wiedzą, myśleniem i działaniem. Ważnego znaczenia nabrały tu takie pojęcia jak: refleksja w działaniu, wiedza w działaniu. Wychodzą bowiem z założenia, iż tylko wiedza, która pozwala nauczycielom spojrzeć na lekcję z różnych perspektyw jest tą niezbędną wiedzą w działaniach lekcyjnych. Na wiedzę tę składają się doświadczenia, a zachowania nauczyciela wynikają z sytuacji (nauczyciel powinien dostosować swoje zachowania adekwatnie do zastanej na lekcji sytuacji). Nauczyciel stoi często w konflikcie interesów, ponieważ on sam musi czasami sprostać wykluczającym się wzajemnie wymaganiom, które nie dają się zrealizować jednocześnie (Caspari 2003: 31; Kawecki 2007: 45).

### 3. Przedmiot badań pedeutologicznych

Badania pedeutologiczne, których przedmiotem jest osoba nauczyciela, mają charakter interdyscyplinarny, gdyż nauczyciel jest obiektem zainteresowania takich nauk jak: filozofia, socjologia, psychologia, pedagogika, prakseologia, czy glottodydaktyka. W związku z tym mamy tu do czynienia z szerokim spektrum zainteresowań badawczych, którym podlegać mogą następujące czynniki: wiedza i myślenie nauczycieli, ich nastawienia i przekonania, emocje towarzyszące ich pracy, rozwój zawodowy, motywacja, zachowania werbalne i niewerbalne nauczających (charakterystyka stawianych pytań, inicjowanie interakcji, reakcja werbalna i niewerbalna na błąd językowy), decyzje podejmowane w trakcie działań lekcyjnych, umiejętność zachowania się w sytuacjach nieprzewidywalnych lub nietypowych, czy też czynniki zakłócające ich pracę oraz wiele innych. Każdy z tych badanych czynników może być dodatkowo rozbity na mniejsze problemy badawcze. I tak przykładowo badając wiedzę nauczyciela można zająć się różnymi rodzajami takowej wiedzy. Ocenie badacza może bowiem podlegać: wiedza nauczycieli dotycząca treści naukowych i dydaktyki szczegółowej, ich wiedza dotycząca uczniów, czy też procesu uczenia się oraz przyswajania języka, wiedza dotycząca planów nauczania, jak również wiedza o sobie samym (Caspari 2003: 32). Ponadto przedmiotem badań może być korelowanie poszczególnych czynników oraz badanie wpływu jednego z nich na inny, czy też zależności zachodzącymi między owymi czynnikami. I tak badaniu może być poddany wpływ wiedzy i nastawienia nauczycieli na proces podejmowania decyzji podczas planowania lekcji jak i decyzji podejmowanych w działaniu lekcyjnym. Ko-



lejnym przykładem badania może być wpływ interpretacji i oceny wydarzeń na lekcji na przyszłe decyzje w planowaniu (tamże: 51-53).

#### 4. Metody i techniki badań

W związku z tym, iż badania pedeutologiczne mają charakter interdyscyplinarny, posługują się one metodami oraz technikami zaczerpniętymi z psychologii, socjologii oraz pedagogiki. Zanim przystąpimy do klasyfikacji najbardziej popularnych technik badawczych, wydźmy od definicji tychże pojęć. Plich (1995: 42) określa *metodę badań* jako zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących całość postępowania badacza, których celem jest rozwiązanie określonego problemu naukowego. *Technikami badawczymi* nazywa zaś czynności praktyczne, czynności badawcze, które są uwarunkowane odpowiednią metodą. Czynności te są podrzędne względem metody (mają znaczenie czasownikowe: prowadzenie wywiadu, obserwacja itd.). Niestety nie ma jednomyslności w ujmowaniu tychże pojęć, a czasami stosowane są one zamiennie, stąd nie może nas dziwić następujące sformułowanie Łobockiego (1999: 217), który stwierdza: „Jak dotąd nie ma jednoznacznego rozumienia metod i technik badawczych”.

Badania pedeutologiczne w głównej mierze posługują się metodami stosowanymi w pedagogice, do których należą: obserwacja, sondaż diagnostyczny, analiza dokumentów, testy osiągnięć szkolnych, metody socjometryczne, metoda indywidualnych przypadków czy też techniki projekcyjne. Czy każda z tych metod jest odpowiednia do badań prowadzonych na osobie nauczyciela? Czy w badaniach pedeutologicznych jest jeszcze miejsce na inne metody badawcze? Z pewnością wybór metody badań zależy od tego, co chcemy badać, a to z kolei ściśle wiąże się z doborem narzędzi badawczych. Dla przykładu narzędziami badawczymi pozwalającymi badać refleksyjność nauczyciela są: pamiętnik nauczyciela wraz z protokołami lekcji, nagrania audio lub video, ankieta, czy „badania w działaniu” (za Chan 2001: 241).

Tytuł niniejszego artykułu został sformułowany nieco prowokująco. Zostało w nim postawione pytanie, czy sam sondaż diagnostyczny oraz sama obserwacja są w pełni obiektywnymi metodami badawczymi. Ażeby była możliwa odpowiedź na tak postawione pytanie, powinniśmy przyjrzeć się tymże metodom badawczym oraz innym stosunkowo często stosowanym, przy czym celem nie będzie tu szczegółowe opisanie każdej z nich, lecz zwrócenie uwagi na zalety jak i wady tychże metod, czy technik badawczych, aby możliwa była odpowiedź na pytanie czy wybranie jednej z tychże metod badawczych pozwoli nam na uzyskanie najbardziej rzetelnych i trafnych danych empirycznych.

Ponieważ *obserwacja* jest dość złożoną techniką badawczą, w której badacz ma do wykonania wiele czynności przed, w trakcie jak i po samej obserwacji, poświęćmy jej nieco więcej uwagi. Decyzja dotycząca obserwacji jest podejmowana wtedy, gdy obawiamy się, iż za pomocą innych technik

(np. sondażu lub eksperymentu<sup>2</sup>) nie da się uchwycić interesujących nas problemów badawczych (bowiem zachodzą one tylko w sytuacjach naturalnych, a dość rzadko lub nigdy w sytuacjach symulowanych), bądź gdy obawiamy się, iż stawiane przez nas pytania mogą zbyt wiele wpłynąć na odpowiedzi udzielane przez respondenta. Technika obserwacji jest najczęściej stosowana przez lingwistów w przypadku analizy dyskursu oraz w przypadku obserwacji lekcji (Albert i Koster 2002: 17), choć równie często znajduje ona zastosowanie w badaniach glottodydaktycznych, czy też pedeutologicznych. *Obserwacja* nie jest łatwą procedurą badawczą, bowiem w czasie obserwowania lekcji występuje wiele czynników, na których nie można się jednocześnie skoncentrować. Z tego względu w czasie obserwacji badacz musi skupiać swoją uwagę na tych czynnikach, które są ważne z punktu widzenia sformułowanych wcześniej pytań oraz hipotez badawczych, co nie jest z pewnością łatwe. Dlatego obserwator powinien przygotować się do niej poprzez sformułowanie konkretnych i szczegółowych pytań badawczych, zaś w trakcie obserwacji koncentrować się właśnie na nich. W przypadku obserwacji podstaw i zachowań niezbędne będzie również określenie wskaźników ich występowania, a okres prowadzonej obserwacji powinien przypadać na okres typowy – oznacza to, że badać nauczyciela powinniśmy w sytuacji szkolnej, a nie np. na zajęciach zorganizowanych specjalnie jako lekcję pokazową.

Właściwa praca badacza zaczyna się tuż po obserwacji, bowiem musi on opracować uzyskany materiał badawczy dokonując jego klasyfikacji przyporządkowując dane pewnym kategoriom. Ponieważ w obserwacji ważne są zachowania werbalne, niewerbalne, jak i kontekst socjalny lekcji, a badacz nie zawsze jest w stanie zanotować wszystkich tych czynników, wskazane jest jednoczesne utrwalanie lekcji na nośnikach multimedialnych. Dlaczego jest to tak ważne? Sygnały niewerbalne muszą bowiem być przeformułowane w sygnały werbalne, przy czym bardzo często będziemy mieć do czynienia z interpretacją<sup>3</sup>. Albert i Koster (2002: 20-21) podkreślają, iż w przypadku naukowej obserwacji wszystkie interpretacje, jakich dokonano w jej trakcie, powinny być początkowo traktowane jako hipoteza robocza (wyjściowa), która musi być poddana weryfikacji<sup>4</sup>. Aby trafność przeprowadzo-

<sup>2</sup> Choć w pedagogice najczęściej spotykać się można z podziałem badań na badanie i eksperyment, Łobocki (1999: 222-223) uważa, iż eksperyment pedagogiczny jest specyficzną odmianą zwykłej obserwacji, z tą różnicą, że przy zwykłej obserwacji obserwujemy sytuację, która ma miejsce na lekcji bez interwencji badacza, zaś w przypadku eksperymentu obserwowany jest wpływ interwencji badacza (np. w postaci dodatkowego, lub też nowego czynnika) na pewien czynnik lekcyjny. Trudno nie przyznać mu racji.

<sup>3</sup> Albert i Koster (2002: 19) podają przykład, kiedy to zauważona sytuacja „uczniowie czytają w tym czasie pod ławką komiks”, może być określana jako „uczniowie nie podążają za nauczycielem”, a następnie zinterpretowana „uczniowie nudzą się”.

<sup>4</sup> Oznacza to konieczność dokonania próby obalenia postawionej przez siebie hipotezy poprzez poszukiwanie kontra-przykładów, które mogłyby zaprzeczać założonej

nej obserwacji mogła być sprawdzona lub zweryfikowana przez innych, badacz powinien w swojej publikacji dokładnie i całościowo przedstawić wszystkie dokonywane przez siebie systematycznie interpretacje, również i te, które skłoniły go do takiej, czy innej interpretacji.

*Metoda obserwacji* ma kilka zalet, jednakże najważniejszą z nich jest możliwość uchwycenia prawdziwej rzeczywistości szkolnej oraz wyjście poza deklaratywne sądy nauczycieli. To dzięki niej można poznać to, co jest, a nie to, co twierdzi/deklaruje nauczyciel, a więc sprawdzić, czy jego twierdzenia dotyczące własnego działania znajdują odzwierciedlenie w praktyce szkolnej. Można, a nawet trzeba się do niej odnieść, gdy chcemy uchwycić pewne problemy badawcze, których nie da się uchwycić w inny sposób (np. interakcja, korekta językowa, semantyzacja), bowiem nauczyciele często nie potrafiliby odpowiedzieć na pytanie dotyczące tychże zagadnień, gdyż często nie są w stanie odtworzyć swoich zachowań w pewnym względzie. Niestety metoda ta posiada również wady<sup>5</sup>. Nauczyciel zdający sobie sprawę z tego, iż jest obserwowany, zmienia swoje zachowanie, które odbiega od jego codziennego zachowania. Ponadto w takiej sytuacji uczniowie zachowują się inaczej niż zwykle, mają zahamowania z powodu obserwatora, co może z kolei mieć niekorzystny wpływ na zachowania nauczyciela<sup>6</sup>. Jak już wcześniej wspomniano, w obserwacji często mamy do czynienia z interpretacją, z czym wiąże się kolejne jej wady. Otóż niektóre zachowania nauczyciela mogą być błędnie zinterpretowane, albo być wręcz niezrozumiałe dla obserwatora. Posługując się tylko tą metodą badacz nie jest w stanie poznać wiedzy, która leży u podłoża takiej, a nie innej decyzji nauczającego. Do tego dochodzą wady natury technicznej: jest ona czasochłonna, trudno jest pozyskać osoby do tego badania. Trudności może nastręczać uchwycenie, czy też zarejestrowanie wszystkich ważnych czynników. Z krótkiej analizy metody obserwacji można więc wywnioskować, iż metoda ta, dająca nam wielkie możliwości badawcze nie jest pozbawiona wad. Przyjrzyjmy się zatem, czy dzięki innym metodom możliwe jest ich zniwelowanie.

Kolejną bardzo popularną metodą w badaniach pedeutologicznych jest *metoda sondażu diagnostycznego*, który jest realizowany w dwojaki sposób: piśmenny w postaci przeprowadzenia ankiety oraz ustny, w postaci przeprowadzenia wywiadu. Zaczniemy więc od dużo częściej stosowanej *techniki prze-*

---

przez nas hipotezie. W przypadku, gdy kontra-przykład da się jeszcze przekonywująco wytłumaczyć, wtedy trafność postawionej przez nas hipotezy wzrasta. Gdy takie wytłumaczenie nie jest jednak możliwe, postawiona hipoteza musi zostać poddana weryfikacji, lub powinna zostać obalona.

<sup>5</sup> Ponieważ w badaniach pedeutologicznych przeprowadzanych w szkole w normalnych salach lekcyjnych mamy w głównej mierze do czynienia z obserwacją jawną, wymieniane tu wady odnoszą się właśnie do tego typu obserwacji, nie odnosząc się do obserwacji niejawnej.

<sup>6</sup> Nieoczekiwane i dotąd nieznane zachowania podopiecznych mogą zbić badanego z tropu.

*prowadzania ankiety.* W tym przypadku w odróżnieniu od obserwacji zredukujemy czynnik wpływania bezpośredniego na badanego (Intervieweffekt), bowiem badacz nie ma tu już bezpośredniego wpływu na badanego. Kolejną zaletą jest również fakt, iż przy małym nakładzie czasowym zdobywamy bogaty materiał badawczy a ponadto poprzez fakt, iż badany może się czuć anonimowo, łatwiej go „zwerbować do badania”. W odróżnieniu od obserwacji, prawdopodobieństwo udzielania prawdziwych odpowiedzi w ankietach jest wyższe, gdyż badany po pierwsze czuje się bardziej anonimowo. Z drugiej zaś strony, nie będzie on na siłę udzielał odpowiedzi, gdy będzie mu brakowało wiedzy na jakiś temat (co badani często czynią w przypadku udzielanego wywiadu)<sup>7</sup>. Największą zaletą przeprowadzania sondażu diagnostycznego w postaci ankiety jest fakt, iż spełnia ona pożyteczną rolę w początkowym etapie badań, gdy pragniemy zdobyć wiedzę wyjściową pozwalającą na przygotowanie badań za pomocą wywiadu, czy też obserwacji. Innymi słowy ankieta daje wiedzę ogólną lecz nie pogłębioną, informuje, lecz nie wyjaśnia.

Metoda ta nie jest jednakże pozbawiona wad. Największą z nich będzie to, iż udzielane odpowiedzi mogą mieć charakter czysto deklaracyjny, tzn. mogą nie mieć nic wspólnego z rzeczywistą praktyką edukacyjną badanego, a będą jedynie odzwierciedleniem jego wiedzy teoretycznej, którą pamięta on np. z okresu studiów, a której z różnych względów nie stosuje w praktyce. W przypadku ankiet wysyłanych sytuacja wymyka się trochę spod kontroli, gdyż nie wiemy, kto daną ankietę wypełniał, oraz czy osoba wypełniająca ankietę sugerowała się jakimiś podpowiedziami, czy też wypełniała ją samodzielnie. Z drugiej zaś strony w momencie zaistnienia pewnych niejasności lub nieznanomości pewnych haseł czy pojęć wypełniający ankietę nie ma możliwości upewnienia się, o co chodzi, oraz, czy dobrze rozumie dane pojęcie. Ponadto zwrot ankiet jest niski (około 20% ankiet jest odsyłana). Kolejne wady mogą zależeć od strony technicznej zastosowanej ankiety, bowiem nie od dziś jest wiadomo, iż pytania otwarte, na których badaczowi zwykle najbardziej zależy, pozostają często bez odpowiedzi. Mimo wymienionych wcześniej zalet należy stwierdzić, iż przy pomocy ankiety trudno zbadać bardziej złożone problemy środowiska wychowawczego oraz poznać układy i zależności społeczne.

Kolejnym przykładem *sondażu diagnostycznego realizowanego* w formie ustnej jest *wywiad*. W odróżnieniu od ankiety, gdzie badany jest osobą anonimową oraz nie ma bezpośredniego kontaktu z badaczem, mamy tu do czynienia z bezpośrednim kontaktem tych dwóch osób, z czym oczywiście wiążą się pewne zalety jak i wady. Zaczniemy więc od zalet przeprowadzania wywiadu. Otóż badany może poprosić o inne sformułowanie pytania, a badający może dopytać o coś, gdy rozmowa wkracza na temat szczególnie

<sup>7</sup> Brzeziński (2002) podkreśla iż, badany, który za udział w badaniu otrzymuje wynagrodzenie czuje się zobligowany do udzielenia odpowiedzi za każdą cenę, nawet wtedy, gdy nie ma zdania na dany temat.

go interesujący. W przypadku wywiadów otwartych, badany może wprowadzić do badania aspekty, które odgrywają ważną rolę w badaniu, a o których badacz zapomniał albo których nie uwzględnił na etapie planowania badania. Poprzez swoją osobowość i okazywanie wyraźnego zainteresowania badacz może wpłynąć na otwarcie się badanego, a dzięki temu badany może dostarczyć obszerny materiał badawczy. Badany nie musi udzielać obszernej wypowiedzi pisemnej, a ustna odpowiedź na pytania otwarte zajmuje dużo mniej czasu, niż udzielanie jej w formie pisemnej. Reasumując możemy stwierdzić, iż w odróżnieniu od ankiety, która daje nam wiedzę powierzchowną (np. w sposób wyliczający), wywiad „idzie w głąb”, penetruje wszystkie zakamarki zagadnienia, daje więc wiedzę pogłębioną w wąskim problemie lub małej grupie.

Niestety z techniką tą wiążą się pewne wady. Samo przeprowadzanie *wywiadów* jest praco- i czasochłonne, a przecież poza samym przeprowadzeniem konieczna jest późniejsza transkrypcja nagranych tekstów. Kolejne wady wynikają z bezpośredniego kontaktu dwóch osób stojących na różnych pozycjach. Badany, jako ten stojący niżej, może mieć zahamowania obawiając się, że może wypaść źle, a dokument w postaci nagrania może być użyty przeciw niemu. Ponadto badany może wstydzić się swojego głosu i mieć opory w wypowiadaniu się wiedząc, że jego wypowiedź jest nagrywana. Ponieważ w trakcie udzielania wywiadu respondent nie ma zbyt wiele czasu na zastanawianie się, a badane zjawiska, do których odnosi się wywiad, miały miejsce w odległej przeszłości, może on mieć trudności w przypomnieniu sobie pewnych aspektów lub nie być w stanie dokonać interpretacji własnych zachowań. Z drugiej zaś strony badacz stojący nieco wyżej może swoim zachowaniem, postawą, czy też nawet wyglądem negatywnie oddziaływać na badanego (np. postawa, ton, czy nawet barwa głosu badającego może irytować badanego), zaś niedoświadczony badacz może dać się wciągnąć w dyskusję, przez co rozmowa może zejść na niewłaściwe tory. Najczęściej spotykane błędy ankietera to: nieumiejętność podporządkowania swoich cech indywidualnych regułom badań, niejednoznaczne formułowanie pytań, wymienianie informacji oraz prezentowanie własnej wiedzy na dany temat, czy też wdawanie się w dyskusję na dany temat a tym samym sugerowanie odpowiedzi badanemu.

W glottodydaktyce, która zajmuje się badaniem procesu uczenia się i nauczania, a więc badającej całokształt zjawisk związanych z procesem akwizycji języka obcego, stosowane są jeszcze inne techniki badawcze, za pomocą których badane są osoby uczące się języków obcych. Oprócz wyżej wymienionych technik badawczych można w przypadku badanych zastosować metodę *sondażu o charakterze introspektywnym* polegającą na tym, iż osoba badana w trakcie badania dokonuje analizy procesu przebiegającego w jego trakcie (chodzi tu przed wszystkim o analizę własnego myślenia i działania),

czego przykładem mogą być *protokoły głośnego myślenia*<sup>8</sup> (Lautdenkprotokolle). Innym rodzajem sondażu o charakterze retrospektywnym mogą być *dzienniczki nauczyciela*<sup>9</sup>. Są to metody umożliwiające dotarcie do tego, co nie daje się zaobserwować (odpada tu więc metoda obserwacji), a pozwalające na spojrzenie na to, co zachodzi we wnętrzu osoby badanej. Za ich pomocą mogą być badane nastawienia, emocje, strategie, czy też źródła lub przyczyny jakiegoś postępowania, które mogą być inaczej zinterpretowane przez obserwatora (Marx 2004: 72-73). Niestety te techniki badawcze mają swoje wady, których przyczyny leżą zarówno po stronie osoby badanej jak i badacza. W przypadku dzienniczków trudno jest znaleźć osoby chętne, które poświęciłyby swój czas na refleksję jak i uwiecznienie jej, gdyż refleksja jest sprawą bardzo osobistą i nie każdy potrafi się w pełni otworzyć, wiedząc, że to co zostanie przez niego napisane (lub powiedziane w przypadku metody głośnego myślenia), będzie poddane analizie z zewnątrz. Po drugie nie każdy badany uświadamia sobie wszystkie procesy, o których ma donosić, a jeżeli już je sobie uświadamia, to nie znaczy to automatycznie, że będzie potrafił je zwerbalizować. Inne niebezpieczeństwo tych badań może wynikać z tego, iż badany, który z reguły powinien znać przedmiot badań, z uwagi na to, że swojej refleksji ma dokonywać w określonym zakresie, może celowo zbliżać się w swoich notatkach do zamierzonego przez badacza celu, lub zakładanej przez niego hipotezy. Jeżeli dzienniczek nie jest prowadzony regularnie, badany może zapomnieć, o tym, co miało miejsce, a więc nie dostarczy badaczowi informacji lub informacja ta będzie nieco zmyślona. W przypadku protokołów głośnego myślenia, które są wypełniane w trakcie wykonywania zadań, mamy do czynienia z dwoma wykonywanymi czynnościami jednocześnie, a więc w tym przypadku procesy myślowe, które zwykle zachodzą inaczej, mogą zostać zakłócone poprzez konieczność ich komentowania.

Zastanówmy się więc, czy takie metody zdałyby egzamin w przypadku badań pedeutologicznych. Moim zdaniem te dwa wyżej opisane szczególne przypadki sondażu mogą być uzupełnieniem techniki obserwacji, bowiem obserwacja pozwala nam odpowiedzieć na pytanie „jak jest?”, natomiast orzekanie na jej podstawie „dlaczego tak jest?”, jest czystą spekulacją. A odpowiedzi na pytania: dlaczego tak jest, z czego wynikało takie, czy inne postępowanie nauczyciela powinniśmy szukać u źródła, a więc u samego badanego, w czym może nam pomóc komentarz samego nauczyciela. Dzienniczek nauczyciela może być również wykorzystywany przez niego w trakcie udzielania wywiadu, bowiem nauczyciel jako respondent może w oparciu o ten dokument cofnąć się do przeszłości a przez to udzielać odpowiedzi zgodnych z prawdą, dokonując jednocześnie analizy swoich zachowań, czy też zapisków, bowiem te ostatnie również nie zawsze będą łatwe do zrozu-

<sup>8</sup> W literaturze przedmiotu można również spotkać określenie *metoda głośnego myślenia* (patrz Bannert 2005: 132; Wirth 2005: 104).

<sup>9</sup> Dzienniczki takie są odpowiednikiem dzienniczka uczącego się (Lernertagebuch).

mienia dla badacza. Protokoły głośnego myślenia mogą być także stosowane w sytuacji, gdy nauczyciel z badaczem wspólnie oglądają lub słuchają zarejestrowaną na jakimś nośniku lekcję, wtedy bowiem nauczyciel może udzielić nam odpowiedzi na pytanie, co było przyczyną takiej lub innej decyzji dydaktycznej, oraz jaka wiedza leżała u podstaw takiego czy innego zachowania. A więc komentarz nauczyciela do przeprowadzonej przez niego, nagranej i odtworzonej w jego obecności lekcji możemy uznać za protokół głośnego myślenia. Gdy ta „werbalizacja” decyzji podejmowanych przez nauczyciela podczas prowadzonej przez siebie lekcji zostanie zarejestrowana w postaci nagrania, będzie ona doskonałym uzupełnieniem obserwacji, gdyż na podstawie tych dwóch metod z wykorzystaniem dwóch narzędzi badawczych będziemy mogli odpowiedzieć nie tylko na pytanie „jak jest?”, lecz również na pytanie „dlaczego tak jest?”.

W przypadku badań nad osobą nauczyciela można również zastosować metody zaczerpnięte z psycholingwistyki. I tak chcąc zbadać wiedzę językową nauczyciela można zastosować zadania na kojarzenie słów, zadania na uzupełnianie, poprawianie, rozpoznawanie błędów stylistycznych itd. Podobnie jest ze wszystkimi materiałami „stworzonymi” przez nauczyciela. Wiele informacji można uzyskać poprzez analizę samych tematów lekcji, konspektów, czy nawet zbudowanych przez nauczyciela testów czy sprawdzianów.

## 5. Pluralizm czy triangulacja?

Przytoczone powyżej przykłady metod i technik badawczych pokazują ich mnogość. Oczywiście wybór odpowiedniej metody zależy od celu badawczego. Czy jednakże można się w swoich badaniach oprzeć na jednej metodzie badawczej? Jest rzeczą oczywistą, iż najczęściej stosowanym narzędziem badawczym jest kwestionariusz ankiety, dzięki któremu można w krótkim czasie uzyskać szeroki materiał badawczy. Czy badania nad osobą nauczyciela powinny opierać się tylko na tym narzędziu badawczym? Zdaniem Rusieckiego (1999: 25) metody badawcze wypracowane przez empiryzm, czy neopozytywizm, stosowane w psychologii, socjologii, czy pedagogice, (jak np. eksperymenty, czy kwestionariusze ankiet), nie są wystarczająco obiektywne, dlatego opowiada się on za pluralizmem badawczym, czyli zapewnieniem różnorodności źródeł badawczych postulując jednocześnie stosowanie takich procedur badawczych, które umożliwią dotarcie do „wnętrza” człowieka, poprzez rozmowy, wywiady przeprowadzone przez elastycznego, wnikliwego, dociekliwego i krytycznego, ale również kulturalnego badacza.

Dziś coraz częściej wyrażane jest przekonanie, iż badania pedagogiczne, jak i glottodydaktyczne powinny być przeprowadzane metodą triangulacji. Cóż ono oznacza? Marx<sup>10</sup> (2004: 76) określa metodę triangulacji jako

---

<sup>10</sup> Marx (2004: 76) powołując się na Grotjahna (1987: 72f) wymienia trzy rodzaje triangulacji: *triangulację metod badawczych*, *triangulację danych* (gdzie dane lub materiał ba-

wykorzystanie kilku metod w celu uzyskania bogatego materiału empirycznego dotyczących interesującego nas przedmiotu badań. Z czego wynika jej konieczność? W wyżej przytoczonych metodach badawczych wskazano, iż każda z nich ma swoje zalety, ale również wady. Przy pomocy jednej metody badawczej uchwycimy tylko jeden czynnik, lub uchwycimy go zbyt jednostronnie a nawet może zbyt subiektywnie. Wybranie tylko jednej metody badawczej, czy też jednego narzędzia badawczego mogłoby spowodować, iż wyniki badań osiągniętych za pomocą tejże metody mogłyby być podważone przez użycie innej metody badawczej<sup>11</sup> (np. deklaratywne twierdzenia nauczycieli nie znajdują potwierdzenia w praktyce), co może oznaczać, iż dane badania są albo nietrafne lub nierzetelne. Co prawda triangulacja powoduje, iż zdobywanie materiału empirycznego staje się bardziej czasochłonne, jednakże zwiększenie obiektywności poprzez uniknięcie jednostronnego ujęcia danego problemu jest największą zaletą łączenia narzędzi badawczych. Poza tym triangulacja pozwala na ukazanie danego problemu z wielu perspektyw i daje szerszy obraz danego problemu. Reasumując można więc stwierdzić, iż sama obserwacja lub sam sondaż diagnostyczny nie są w pełni obiektywnymi metodami badawczymi w badaniach pedeutologicznych. Dla zapewnienia tejże obiektywności konieczna będzie triangulacja metod, bądź też narzędzi badawczych.

## BIBLIOGRAFIA

- Albert, R. i Koster, C. J. 2002. *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Artelt, C. i Moschner, B. (red.). 2005. *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Bannert, M. 2005. „Explorationsstudie zum spontanen metakognitiven Strategie-Einsatz in hypermedialen Lernumgebungen”, w: Artelt, C. i Moschner, B. (red.). 2005. 129-153.
- Brzeziński, J. 2002. *Metodologia badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

---

dawczy jest pozyskiwany z różnych źródeł), oraz *triangulację teorii* (gdzie dane są interpretowane z różnych perspektyw teoretycznych).

<sup>11</sup> Przykładem mogą tu być badania niemieckich psychologów dotyczące wpływu strategii stosowanych w trakcie nauki na osiągane później wyniki, w których okazało się, iż stosowanie strategii uchwycone za pomocą kwestionariusza ankiety nie korelowało z osiąganymi wynikami. Dopiero zastosowanie innych metod i narzędzi badawczych: dzienniczków ucznia (Souvignier/Rös 2005) lub wywiadów (Spöreri i Brunstein 2005) sprawiło, że uchwycono rzeczywiste stosowanie strategii (które bardzo się różniło od tych deklarowanych w ankietach), a to z kolei korelowało z osiąganymi wynikami.



- Caspari, D. 2003. *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Gunter Narr.
- Chan W. M. 2001. „Lehrerreflexion, Metakognition und curriculare Innovation”, w: Funk, H. i Koenig, M. (red.). 2001. 236-264.
- Edmondson, W. i House, J. 2002. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Funk, H. i Koenig, M. (red.). 2001. *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*, München: iudicium.
- Grothjan, R. 1994. „The research programme subjective theories. A new approach in second language research”. *Studies in Second Language Acquisition* 13. 187-214.
- Hufeisen, B. i Marx, N. (red.). 2004. *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich*. Frankfurt: Peter Lang.
- Kawecki, I. 2007. „Wiedza nauczycielska w neoliberalnym świecie”, w: Kwiecińska, R., Kowal, S. i Szymański, M. (red.). 2007. 40-48.
- Krumm, H. J. 2001. „Lehren ist Dienstleistung für Lernen. Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenunterricht”, w: Funk, H. i Koenig, M. (red.). 2001. 129-147.
- Kwiecińska, R., Kowal, S. i Szymański, M. (red.) 2007. *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Łobocki, M. 1999. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Marx, N. (red.). 2004. „Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb”, w: Hufeisen, B. i Marx, N. 2004. 65-79.
- Plich, T. 1995. *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rusiecki, J. 1999. *Nauczyciele okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*. Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Souvignier, E. i Rös, K. 2005. „Lernstrategien und Lernerfolg bei komplexen Leistungsanforderungen. Analysen mit Fragebogen und Lerntagebuch”, w: Artelt, C. i Moschner, B. (red.). 2005. 65-76.
- Spörer, N. i Brunstein, J. C. 2005. „Diagnostik von selbstgesteuertem Lernen. Ein Vergleich zwischen Fragebogen- und Interviewverfahren”, w: Artelt, C. i Moschner, B. (red.). 2005. 43-63.
- Wirth, J. 2005. „Selbstreguliertes Lernen in komplexen und dynamischen Situationen”, w: Artelt, C. i Moschner, B. (red.). 2005. 101-127.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.



*Barbara Głowacka*

*Uniwersytet w Białymstoku*

---

KSZTAŁTOWANIE  
UMIEJĘTNOŚCI  
METODYCZNYCH STUDENTÓW  
FILOLOGII ROMAŃSKIEJ –  
WYCINEK DOŚWIADCZEŃ

Developing methodology skills in students  
of French philology

The author uses selected scenes from lessons to demonstrate the complexity of the process of acquiring methodological skills relating to the planning and realization of reading comprehension tasks. Although there is no doubt that the main reason for students' failure to master these skills is their relatively limited experience of pedagogical practice, some of their difficulties are attributable to young people's views of the teacher-student relationship which are extremely resistant to change, and which relate to methods of teaching specific language skills in the context of limited experience with ways of developing and forming autonomous attitudes to learning. The study is concerned with the results of a task carried out by the students and is a point of departure for questions relating to methods and strategies of education, which are valid in so far as they are aimed at bringing about noticeable changes in the professional activities and attitudes of future language teachers in the course of their education at the tertiary level.

## 1. Wstęp

Wymóg tworzenia przez nauczycieli optymalnych warunków do uczenia się zdaje się łączyć oba poniższe cytaty:

Nauczyciel ma obowiązek tworzyć warunki, które pobudzają myślenie (...) Myślenie krytyczne, to najlepszy sposób przyswajania nowej wiedzy (Dewey, cytowany przez Phillips i Soltis 2003: 86).

(...) procesów uczenia się nie umiemy w naszych uczniach powodować, ale powinniśmy umieć stwarzać warunki do ich optymalnego przebiegu (Dakowska 2007: 112).

Dewey ujmuje to w duchu podejścia problemowego oraz kategoriach obowiązków, Dakowska z pozycji kognitywistycznych i w kategoriach pożądanych umiejętności zawodowych. Dewey odwołuje się do świadomości zawodowej każdego z nas niezależnie od nauczanego przedmiotu, Dakowska raczej do oczekiwanych rezultatów kształcenia nauczycieli języków obcych.

Warto pamiętać, że wiedzę i umiejętności zdobyte na uczelni, nauczyciele modyfikują w praktyce budując teorie osobiste. Dzieje się to, najczęściej w sposób nieświadomy, i wpisuje naturalnie w proces socjalizacji pozwalając nauczycielom przystosować się do warunków zewnętrznych (Zawadzka 2004: 105; Werbińska 2005: 29). Dla dalszych rozważań istotne jest głównie to, że, jak pisze Zawadzka, teorie osobiste stanowią prawdopodobnie główną „przeszkodę epistemologiczną „ uniemożliwiającą oddziaływanie wiedzy formalnej na wiedzę i działania pedagogiczne nauczyciela: „Funkcjonują jak filtry dla napływających informacji.(...) Wiedzę osobistą trzeba zatem odkrywać, uświadamiać, transformować” (Zawadzka 2004: 107).

Pytanie o to, jak tworzyć w klasie *optymalne warunki do uczenia się* stanowi od dawna przedmiot badań dotyczących skutecznego nauczania (Werbińska 2005: 18-27). Niektóre z nich potwierdzają dość powszechne przekonanie o tym, że nauczyciele preferują tzw. nauczanie tradycyjne, metody podawcze oraz podejście dedukcyjne. Warto więc w trakcie kształcenia sprzyjać opanowaniu przez studentów filologii umiejętności, które wpłyną być może później na jakość ich nauczycielskiej praktyki, a co za tym idzie na osłabienie negatywnego oddziaływania teorii osobistych. Zadanie ich *odkrywania – uświadamiania – modyfikowania* należy głównie (choć nie tylko) do metodyków uczelnianych, którzy powinni świadomie doprowadzać do konfrontacji wiedzy personalnej z wiedzą formalną i jej praktycznymi zastosowaniami.

## 2. Obszary nieporadności

Cele i program zajęć z metodyki przedmiotowej wyznaczane są w dużym stopniu przez terminy praktyk pedagogicznych. Umiejętność planowania lekcji ćwiczy się intensywnie równolegle do przyswajania wiedzy dotyczącej nauczania poszczególnych sprawności językowych. Materiału do refleksji, obok zadań indywidualnych prezentowanych przez studentów w ciągu roku, dostarczają głównie obserwacje prowadzone w ramach praktyk ciągłych. Widać wówczas jak na dłoni ich indywidualne, a także wspólne dla wszystkich, osiągnięcia i braki.

Umiejętność nauczania sprawności receptywnych oraz gramatyki zgodnie ze współczesnymi założeniami psycholingwistyki należy do takich obszarów studenckiej nieporadności. Przyczyny deficytów poznawczych i

sprawnościowych w obu zakresach są trojkiej natury. Studenci przywołują na swoje usprawiedliwienie brak doświadczenia w pracy nauczycielskiej. Choć trudno to zanegować, ich niepowodzenia zdają się jednak wynikać także z braku odniesień do ich własnych uczniowskich doświadczeń, braku wzorów dobrej praktyki, a także a może przede wszystkim z oddziaływania uwidoczniających się już od pierwszego dnia „powrotu do szkoły” teorii personalnych. Gramatyki uczy się tam nadal „tradycyjnie” w oderwaniu od komunikacji językowej, a rozumienia tekstów na skróty przez podanie szczegółowej listy słówek, często też dosłownego tłumaczenia na język polski. Wdrażani do, w ich odczuciu, nowych rozwiązań dydaktycznych na uczelni, studenci stykają się w szkole z podejściem bardzo pragmatycznym, bazującym na doświadczeniu „tu i teraz” bez odniesień do teorii nauczania. W opiniach wyrażanych po praktykach wiedza i umiejętności ćwiczone na zajęciach nie odpowiadają rzeczywistym potrzebom uczniów, którym trzeba „kawę na ławę”. „A w ogóle to gdyby nie ‘to rozumienie ogólne i szczegółowe’ albo ‘ta konceptualizacja’ to zrobił(a)bym wszystko, co przewidziałam/łem w konspekcie”. Procesy mentalne naturalne w przypadku przyswajania języka ojczystego, zabierają, według studentów, za dużo czasu. Prościej jest podać regułę, podać znaczenie słówek, przetłumaczyć tekst. Bezwzględne *teorie osobiste* funkcjonują tak jak trafnie ujmują to Francuzi: „chassez le naturel, il revient au galop” (przyzwyczajenie drugą naturą człowieka), przypominając o tym jak trudno jest wykorzenić nawyki, zmienić wyobrażenia młodych ludzi, których nie wchłonął jeszcze przecież całkowicie proces socjalizacji zawodowej.

### 3. Tekst jako surowiec do przetwarzania informacji

Dakowska (2007: 114) definiuje nauczanie sprawności receptywnych jako dostarczanie uczniowi dobrego surowca (tj. dyskursu) do przetwarzania informacji oraz gospodarowanie jego zasobami poznawczymi. Definicja dyskursu uwzględnia natomiast zasadniczą, kluczową dla nauczania tych sprawności i dla dalszych rozważań cechę, tj. spójność – obserwowalną na poziomie lokalnym (środków językowych) oraz globalnym (makrostruktury dyskursu) (Dakowska 2007: 192). Dyskurs jako produkt komunikacji między nadawcą a odbiorcą jest z natury rzeczy naturalny, tzn. taki, w którym środki językowe są podporządkowane funkcji komunikacyjnej. Inaczej dzieje się w przypadku tekstu preparowanego pisanego pod dany cel językowy, czyli ilustrującego zastosowanie wprowadzanej reguły gramatycznej.

W nauczaniu szkolnym języków nadal zbyt rzadko wykorzystuje się teksty autentyczne – będące dyskursem *stricto sensu* – czyli pełnowartościowym komunikatem osadzonym w naturalnym kontekście sytuacyjnym. Choć wraz z podejściem komunikacyjnym, stały się one częstym elementem podręczników, nie ukierunkowano ich na czytanie ze zrozumieniem czyli przetwarzanie informacji. Bazą lekcji jest więc zazwyczaj tekst dydaktyczny a materiały autentyczne ilustrują dobrze treści kulturowe. Dakowska (2007:

131) twierdzi zresztą trochę przewrotnie, że tekst dydaktyczny może doskonale pełnić funkcję tekstu autentycznego o ile posiada:

istotne z punktu widzenia komunikacji parametry dyskursu, tzn. wyraża sensowną intencję adresowaną do jakiejś osoby w konkretnym komunikacyjnym celu i na określony temat, ma ramę odniesienia do pewnej sytuacji – fikcyjnej lub rzeczywistej, posługuje się normami przyjętymi w danej grupie lub społeczności językowej, w tym normami komunikacji językowej i spójności dyskursu, werbalizuje to co nowe, a pozostawia domysłowi odbiorcy to, co nieistotne lub znane, wykorzystuje we właściwych proporcjach elementy konwencjonalne, czyli przewidywalne dla orientacji odbiorcy, a także nowe, nieprzewidywalne i całkiem indywidualne, na przykład w zakresie retoryki, humoru czy neologizmów (Dakowska 2007: 131).

Z punktu widzenia psycholingwistyki, ważkim argumentem na rzecz stosowania tekstu autentycznego w nauczaniu, jest to, iż dostarcza on znaczącego *inputu* aktywizującego procesy przyswajania języka. Procesy rozumienia dyskursu niezależnie od wieku użytkownika języka są zawsze ukierunkowane na dotarcie do sensu, czyli zrozumienia intencji nadawcy. Celowość komunikacyjna (sensowność) powinny więc być czynnikami determinującymi wybory technik i strategii, żaden z etapów *od percepcji poprzez recepcję do produkcji* nie powinien być opuszczony ani załatwiony „na chybcika”. Zadania na czytanie ze zrozumieniem powinny mieć sens w podwójnym tego słowa znaczeniu: czytelny dla ucznia logiczny kierunek oraz znaczenie dla/w komunikacji językowej.

Ponadto sposób w jaki traktujemy teksty autentyczne wyznaczany jest przez przypisaną im społecznie funkcję. Ich autentyczność, w równym stopniu językowa, dyskursywna co socjolingwistyczna, nadaje lekturze cech realistycznych i pozwala odtworzyć w szkole prawdopodobną, a tym samym motywującą poznawczo, sytuację komunikacyjną (Beacco 2007: 186). Jak z tego wynika, ukierunkowanie na treść powinno być nadrzędnym celem zadań związanych z rozumieniem tekstu. Nie oznacza to bynajmniej marginalizacji celów językowych. Trafnie dobrany tekst autentyczny to przecież materiał, w którym język i treść są ze sobą ściśle połączone. Z dydaktycznego punktu widzenia, należy dążyć do tego, aby ten sam tekst mógł służyć obu celom: nauczaniu rozumienia i odkrywaniu prawidłowości funkcjonowania języka w kontekście w kolejności wynikającej z kryterium treści i poprzez te treści (Dakowska 2007: 125).

#### 4. Odkrywanie prawidłowości funkcjonowania języka

Podejście problemowe propagowane jest w nauczaniu wszystkich przedmiotów jako jedyne, które „pozwała uczniowi postrzegać siebie jako użytkownika i twórcę a nie biernego odbiorcę informacji (...) Czynności rozwiązywania problemów pobudzają i rozwijają myślenie i rozumowanie. Wykorzystują

i nadają sens wiedzy ucznia o faktach i zależnościach" (Fisher 1999: 106-107, 137). W dydaktyce języków obcych podkreśla się także jego rolę w kształtowaniu samodzielności ucznia, we wspomaganiu procesów zapamiętywania. Można więc przyjąć, że nauczanie problemowe sprzyja tworzeniu optymalnych sytuacji uczenia się, podczas których uczniowie mogą zwerbalizować to, co robią i wyjaśnić sobie nawzajem swoje hipotezy (...) zyskując tym samym cenną umiejętność samodzielnego kontrolowania procesu rozwiązywania problemów (Fisher 1999: 125-126). Odkrywanie zasad funkcjonowania języka obcego jest przykładem takiego właśnie procesu, a umiejętne angażowanie weń ucznia powinno być postrzegane jako podstawowe zadanie nauczyciela języka obcego.

Między działaniami zalecanymi w procesie nauczania rozumienia tekstu i tymi, które charakteryzują podejście indukcyjne (problemowe) w nauczaniu gramatyki istnieje korelacja, wyjaśniająca, w dużym stopniu, przyczyny braku entuzjazmu nauczycieli dla tych praktyk. Otóż w obu, i nauczyciel i uczeń mają przyjąć postawę aktywną i badawczą. W przypadku czytania ze zrozumieniem chodzi o nie do końca uświadamiane przez odbiorcę procesy naturalne, w przypadku odkrywania reguł gramatycznych o procesy świadome i kontrolowane. Nauczyciel-ekspert potrafi nie tylko je zaplanować, ale i zarządzać przygotowaniem do przyswajania i przetwarzania informacji: procesami zarządzania uwagą, percepcji, identyfikacji, antycypacji, budowania sensu, kategoryzacji, budowania hipotez, retrospekcji – wspomagającymi wykorzystanie pamięci trwałej, mimowolnej i dowolnej. Potrafi też odwołać się do wiedzy ucznia o świecie, przybliżyć znaczenia, zapewnić pozytywną informację zwrotną, zadbać o wymianę informacji, utrwalenie wiedzy (Dakowska 2007: 115-116). Dobranie właściwego tekstu zapewniającego płynne przejście od zadań skupionych na budowaniu sensu do tych, które służą odkrywaniu związków między treścią i formą językową stanowi niewątpliwie ważną umiejętność zawodową. Niepożądane wydaje się więc zaliczanie podejścia indukcyjnego do trudniejszych zadań nauczycielskich (Komorowska 2001: 127). Zaniechanie wdrażania studentów do treningu umiejętności w tym zakresie może ugruntować ich wyobrażenia osobiste i zaważyć na przyszłych wyborach dotyczących metod nauczania. Trudno nie zgodzić się z poglądem, że poczucie niekompetencji to jeden z najtrudniejszych do usunięcia deficytów poznawczych (Fisher 1999: 137). Studia to jedyny okres, w którym studenci powinni mieć możliwość zmierzenia się z tym, co stanowić będzie o jakości ich przyszłej kompetencji zawodowej. Tylko ktoś, kto nie poznał zasad podejścia indukcyjnego obawia się utraty kontroli nad tym procesem skądinąd od początku do końca sterowanym przez nauczyciela.

## 5. Potrzeba narzędzi

Jak pisze Dakowska (2007: 115), „Nieodzowna jest dogłębna analiza potencjału komunikacyjnego i poznawczego tekstu (...) Dopiero w jej wyniku może

powstać przejrzysta koncepcja sposobu przetwarzania komunikatu, która można zaproponować uczniowi". Specjalnie przysposobione do tego celu narzędzie analizy dyskursu powinno umożliwić w miarę pełną i obiektywną ocenę adekwatności wybranego tekstu.

W dydaktyce języka francuskiego jako obcego znana jest od końca lat siedemdziesiątych metoda analizy przedlekcyjnej tekstu tzw. *analyse pré pédagogique du discours* (dalej APT) opracowana przez Sophie Moirand (1979: 74-88, tłumaczenie autorki) i zalecana w kształceniu nauczycieli z dwóch następujących powodów:

- z jednej strony, stanowi narzędzie badawcze, pomagające dogłębnie poznać funkcjonowanie tekstu na różnych poziomach (na lekcji, uczniowie mogą stawiać różne, trudne do przewidzenia pytania);
- z drugiej strony, pozwala nauczycielowi przygotować strategie nauczania ułatwiające zrozumienie znaczenia tekstu (poprzez odpowiednio zastosowane techniki: wyszukiwania, odkrywania znaczeń, domysłu leksykalnego, weryfikacji hipotez, etc.).

Nie bez znaczenia jest, że APT przypomina także o konieczności odwołania się do ogólnej wiedzy ucznia o świecie, do jego znajomości różnych rodzajów tekstów, do jego kompetencji językowych, znajomości kodów, stosowanych przez niego strategii czytelniczych w języku ojczystym oraz innych znanych mu językach. Ponadto, APT pozwala trafniej wytyczyć kolejne etapy pracy z tekstem: przygotowanie do lektury, rozumienie ogólne oraz szczegółowe, odkrywanie zasad funkcjonowania języka, kreatywne przetwarzanie tekstu.

Zgodnie z sugestią Moirand, dopasowania APT do specyficznych potrzeb, w pracy ze studentami stosuje jej uproszczoną, opracowaną przeze mnie wersję (patrz Rysunek 1 i 2 poniżej). Składa się ona z następujących działów: *identyfikacji tekstu*, *analizy socjolingwistycznej*, *analizy lingwistycznej i logiczno-syntaktycznej* oraz *podsumowania końcowego APT*.

#### IDENTYFIKACJA TEKSTU (zaznaczyć fragmenty potwierdzające odpowiedź)

- status tekstu: tekst autentyczny-△, pół-autentyczny (uproszczony)-△, preparowany (do celów dydaktycznych)-△;

- rodzaj dyskursu: (list, przepis, plakat, recepta, ...?) ..... (skąd to wiemy? – należy wyłonić istotne dla danego dyskursu elementy struktury, grafiki, typografii: obraz tekstu);

- typ tekstu: (możliwe łączenie odpowiedzi, np. *informacyjno-nakazujący*)

*narracyjny-△, opisowy-△, informacyjny-△, wyjaśniający-△, argumentacyjny-△, nakazujący-△.*



ANALIZA SOCJOLINGWISTYCZNA – wyłonienie wszelkich informacji jakich dostarcza nam dany tekst o:

- nadawcy: kto *jest autorem tekstu*?

..... (na podstawie wszelkich informacji, w tym ikonograficznych dot. tożsamości autora, jego statusu społecznego, relacji z odbiorcą);

- odbiorcy: do kogo *jest adresowany ten tekst*?

..... (na podstawie wszelkich informacji dot. jego tożsamości, statusu społecznego, relacji z nadawcą);

- przedmiocie wypowiedzi: czego dotyczy tekst? (na podstawie wszelkich informacji, w tym ikonograficznych) .....

- celu:

1. W jakim celu został napisany (intencja komunikacyjna)?

.....  
2. Jaki efekt autor tekstu chce wywrzeć na odbiorcy; 3. czy i jak odbiorca może zareagować na ten tekst)

.....  
- kontekście: gdzie/kiedy, w jakich okolicznościach odbiorca styka się z tym tekstem?

.....  
- rejestrze językowym: w jaki sposób nadawca zwraca się do odbiorcy (język potoczny, standardowy, wyszukany)?

.....  
- zasięgu tekstu:

.....  
(kultura wysoka, kultura masowa, kultura techniczna)

=

ANALIZA LINGWISTYCZNA oraz LOGICZNO-SYNTAKTYCZNA  
W jaki sposób nadawca tekstu wypowiada się o sobie samym? (przykłady z tekstu)

.....  
W jaki sposób nadawca tekstu określa odbiorcę? (przykłady z tekstu)

.....  
Jakie środki językowe i pozajęzykowe informują o intencji komunikacyjnej nadawcy? (przykłady z tekstu)

.....  
Należy uwzględnić wykładniki formalne: językowe (leksykalne, morfo-syntaktyczne, dyskursywne) i pozajęzykowe istotne dla danego dyskursu (powtórzenia, typowe lub przewidywalne, istotne z punktu widzenia spójności wypowiedzi).

Rysunek 1: Etapy analizy przedlekcyjnej tekstu – opracowanie własne (wg Moirand 1979: 74-88).

PODSUMOWANIE APT

Dany tekst odpowiada potrzebom ucznia na poziomie (według *ESOK*):

A1△/A2△/B1△/B2△/C1△/C2△

Cele jakie pozwala zrealizować:

- komunikacyjny (jaki?):

- socjolingwistyczny (jaki?):

- socjokulturowy (jaki?):

- językowy (fonetyczny, leksykalny, morfosyntaktyczny; jaki?):

Tekst pozwala wprowadzić ww. cel językowy gdyż występują w nim następujące formy językowe (wymienić min. trzy przykłady istotne z punktu widzenia intencji komunikacyjnej):

Funkcja/funkcje komunikacyjne (akty mowne) realizowane poprzez ww. formy językowe<sup>1</sup>:

Rysunek 2: Podsumowanie analizy przedlekcyjnej – opracowanie własne.

Ostatni dopisany przeze mnie etap APT ułatwia sformułowanie celu komunikacyjnego lekcji (zbieżnego z intencją nadawcy tekstu!) oraz jeśli tekst stwarza taką możliwość, celu językowego ilustrującego możliwości wyrażenia tej intencji.

## 6. Etapy pracy, kryteria oceny i omówienie wyników

Przed sprawdzeniem umiejętności przeprowadzania i stosowania APT, studenci<sup>2</sup> zapoznają się z jej zasadami i celami, ćwiczą jej przeprowadzanie kolejno pod kierunkiem oraz w parach na bazie tekstu autentycznego wspólnego dla wszystkich. Porównanie i omówienie APT na forum grupy kończy się zatwierdzeniem głównego celu komunikacyjnego i podporządkowanego mu celu językowego i przystąpieniem w podgrupach do opracowania scenariusza lekcji. Indywidualne wykonanie APT oraz opartego na niej wstępnego szkicu lekcji wykonywane jest na ocenę. Szkic ten ma uwzględnić etapy nauczania czytania ze zrozumieniem wraz z przypisanymi im celami (Komorowska 2001: 142-144). Ostatnim zaproponowanym w scenariuszu zadaniem ma być zadanie na *wyszukanie* form koniecznych do konceptualizacji gramatycznej (podejście indukcyjne). Sztuka polega na sformułowaniu polecenia tak aby dotyczyło ono treści tekstu a nie zawartych w nim form językowych (od treści do formy). Następujące kryteria oceny odnoszą się zarówno do APT jaki i scenariusza lekcji:

<sup>1</sup> Np.: w rubryce *Listy od czytelników* w piśmie *Mój Zwierzak*, lekarz weterynarii doradza, odradza, przestrzega, informuje. W oparciu o taki materiał, nauczyciel może wprowadzić sposoby doradzania i odradzania czego komu, gdyż w danym dyskursie ta intencja komunikacyjna (akt mowny) wyraża się w kilku w różnych formach językowych, np.: 'należy zaszczepić psa', 'nie należy podawać psu tłustego mięsa', 'warto odbywać długie spacer', 'trzeba zgłosić się do najbliższej lecznicy', 'wskazane jest (co?)' itd.

<sup>2</sup> Opisane doświadczenie dotyczy grupy 12 studentów II r. filologii francuskiej Uniwersytetu w Białymstoku (2008).

1. Trafność analizy na poziomie:
  - identyfikacji dyskursu (obraz formalny);
  - semantyzacji dyskursu;
  - interpretacji intencji komunikacyjnej tekstu (rozpoznanie kontekstu komunikacyjnego).
2. Adekwatność rozwiązań (w odniesieniu do intencji komunikacyjnej) w zakresie:
  - wyboru form/środków językowych;
  - doboru celów lekcji;
  - sformułowania celów lekcji.
3. Respektowanie zasady nauczania poprzez treść.
4. Spójność wewnętrzna scenariusza (porządek, sens).
5. Odpowiedniość rozwiązań metodycznych: etapy, techniki, polecenia.



Rysunek 3: Tekst autentyczny wykorzystany w omawianym doświadczeniu: ulotka Centrum Georges Pompidou AVERTISSEMENT AU PUBLIC<sup>3</sup>, dwujęzyczna, dwukolorowa. Tekst zwięzły, spójny. Intencja komunikacyjna czytelna. Środki językowe podporządkowane funkcji komunikacyjnej.

<sup>3</sup>[logo] Centrum Georges Pompidou – Wystawa rzeźby Constantina Brancusiego od 14 kwietnia do 21 sierpnia 1995. Ostrzeżenie dla zwiedzających wystawę: „Rzeźby Brancusiego są eksponowane na betonowych płytach zabezpieczonych systemem alarmowym. Zakazuje się stanowczo chodzenia po tych płytach. Każdy kto nie dostosuje się do tej instrukcji bezpieczeństwa będzie zmuszony opuścić wystawę. Pilnujcie swoich dzieci! Nie pozwalajcie im biegać po terenie wystawy. Dziękujemy za zrozumienie z Państwa strony” (tekst dwustronny, na odwrocie: w języku angielskim, tłumaczenie autorki).

## 6.1. Omówienie wyników sprawdzianu umiejętności

### Ad. 1.

Identyfikacja tekstu/sytuacji komunikacyjnej/intencji komunikacyjnej. Mimo, że wszyscy studenci uznali, że mają przed sobą tekst autentyczny tylko połowa z nich próbowała określić jego rodzaj odnosząc się do jego formy (druk, ulotka) lub funkcji (ostrzeżenie), nie wszyscy też potrafili wskazać jednoznacznie o jaki typ tekstu chodzi: informacyjny (2), informacyjno-nakazowy (7), wyjaśniający\* (1), opisowy\*(1). Ta niepewność odzwierciedliła się w odpowiedziach dotyczących analizy socjolingwistycznej. Podczas gdy większość określiła w sposób zadowalający odbiorców *Ostrzeżenie*<sup>4</sup>, tylko 30% potrafiło poprawnie wskazać nadawcę tekstu<sup>5</sup>: *Centrum Georges Pompidou*, pozostałe odpowiedzi zaskoczyły niewiedzą i brakiem odniesień kulturowych: minister kultury, ochrona, urzędnik CGP, merostwo, mer miasta, miłośnik rzeźby, Constantin Brancusi (!). Choć forma, struktura, grafika oraz centralnie umieszczona nazwa zdawały się informować jednoznacznie o intencji komunikacyjnej nadawcy tekstu poprawnie wyraziło ją mniej niż 50% odpowiedzi: „żeby ostrzec, żeby uprzedzić zwiedzających” (1), „aby ostrzec ludzi” (4)<sup>6</sup>. Według ponad połowy studentów zasięg tekstu jest wąski gdyż dotyczy kultury wysokiej – znawców rzeźby Brancusiego (7 osób), dwie osoby uznały, że przekaz adresowany jest do wszystkich gdyż Centrum Beaubourg to miejsce kultury masowej.

### Ad. 2a.

Adekwatność rozwiązań w zakresie wyboru form i środków językowych. Mimo prostej treści i czytelnej intencji komunikacyjnej dyskursu, studenci nie poradzili sobie ze wskazaniem typowych dla niego form językowych i pozajęzykowych. Dość powiedzieć, że znalazły się tu propozycje zajęcia się przymikiem, rodzajnikiem, bezokolicznikiem, stroną bierną, formami wyrażania czasu a nawet formami nie występującymi w tekście (rodzajnik ściągnięty, czas przeszły). Jedynie trzy osoby zaproponowały formę odpowiadającą intencji nadawcy: tryb rozkazujący. Tekst zawierał poza tym inne sposoby wyrażania zakazu: ‘il est strictement interdit de’ + *bezokolicznik*, graficzny znak zakazu, nakazu: ‘Faites attention à...’, ‘Ne les laissez pas courir!’ +

<sup>4</sup> Turyści (6), cudzoziemcy (turyści angielscy) (4), rodzice z dziećmi (2), zainteresowani rzeźbami Brancusiego (2), miłośnicy sztuki, ludzie odwiedzający wystawę (5), publiczność (2), ludzie znający francuski i angielski, nauczyciele z uczniami, wszyscy (liczby nie sumują się, możliwość kilku odpowiedzi).

<sup>5</sup> Tłumaczenie fragmentów prac z języka francuskiego przez autorkę.

<sup>6</sup> Inne propozycje dotyczące intencji komunikacyjnej: „żeby poinformować zwiedzających o zasadach bezpieczeństwa”, „(...) ludzie uważali”, „(...) zapewnić ochronę rzeźbom”, „(...) uczulić ludzi na problem”, „(...) ludzie nie wchodzili na płyty”, „(...) ludzie uważali na swoje dzieci”, „wydać rozkaz\*”, „dawać rady innym\*”, „żeby poinformować ludzi o pracach remontowych w Centrum Pompidou\*”.

graficzny obraz śladu butów przekraczających niedozwoloną linię a także ostrzeżenia w razie naruszenia zakazu 'Toute personne (...) sera contrainte de' + *bezokolicznik*, ostrzegający kolor czerwony.

*Ad. 2bc.*

Adekwatność w zakresie wyboru celów uczenia się. Choć cieszy sprawność w formułowaniu celu z punktu widzenia ucznia, jedynie w 30% prac wyrażono cele komunikacyjne lekcji, w tym cztery sformułowania odpowiadały intencji komunikacyjnej tekstu. Wśród zaproponowanych celów językowych tylko jeden miał związek z funkcją komunikacyjną tekstu (Rysunek 4).

<p><u>Cel komunikacyjny</u> (4 osoby):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>rozkazywać komuś</i> (1), <i>potrafić wyrazić ostrzeżenie, ostrzec kogo</i> (1), <i>potrafić nakazać pewne zachowania</i> (1), <i>potrafić wyrazić rozkaz</i> (1), <i>potrafić dawać rady*</i>, <i>umieć mówić o wystawach*</i>; <i>opisać przedmioty i osoby znajdujące się na wystawie za pomocą strony biernej*</i>; <i>potrafić mówić o stanie w jakimś się coś znajduje*</i>.</li></ul> <p>Cel kulturowy (1 osoba):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>poznać znane miejsca w Paryżu</i> (1).</li></ul> <p>Cel socjokulturowy/socjolingwistyczny:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>poznać ułotkę w języku francuskim</i> (1);</li><li>- <i>potrafić nawiązać z kimś kontakt*</i> (1).</li></ul> <p>Cel językowy (leksykalny, morfosyntaktyczny): <i>poznać zastosowanie trybu rozkazującego</i> (1 os.), <i>poznać tryb oznajmujący i rozkazujący *</i> (2 os.), <i>jak tworzymy i stosujemy stronę bierną*</i> (2 os.); <i>poznać nowy sposób wyrażania strony biernej [il est interdit]*</i>(1).</p>
---

Rysunek 4: Formułowanie celów lekcji – prace studentów filologii francuskiej UwB (2008, źródło własne).

*Ad. 3.*

Z radością można stwierdzić, że ok. 41% prac potwierdziło umiejętność nauczania form w kolejności wynikającej z kryterium treści i poprzez te treści. Przewidywalną w dużym stopniu trudność stanowiło tu sformułowanie polecenia do zadania na wyszukiwanie (fr. *repérage*, ang. scanning) informacji potrzebnych do utworzenia zestawu przykładów. Następnym logicznym etapem lekcji byłaby już konceptualizacja gramatyczna. W pięciu pracach zastosowano zasadę ukierunkowania na treść, ale tylko w dwóch udało się nie zgubić więzi z intencją komunikacyjną tekstu. Wybrane fragmenty ilustrują próby przejścia od treści do formy:

Przykład 1. (od treści do formy):

C4. [wybór formy językowej: tryb rozkazujący]

Polecenie 1 – Uczniowie w parach szukają w tekście rad\*, które dotyczą dzieci.

Polecenie 2 – Jakich form użyto, aby udzielić rad\* dotyczących dzieci.

Odpowiedzi przewidywalne: Uważajcie na dzieci!/Nie pozwalajcie im biegać po wystawie!

Przykład 2. (ukierunkowanie na formę):

C8. [wybór formy językowej: tryb rozkazujący]:

P1 – Uczniowie czytają tekst jeden raz. „Podkreślcie wszystkie czasowniki”.

P2 – Uczniowie czytają ponownie. „Zakreślcie czasowniki wyrażające nakaz, które nam narzucają różne zachowania”.

Przykładowe odpowiedzi: brak.

Przykład 3. (od treści do formy):

C9. [wybór formy językowej: strona bierna\*]:

W1 – Przeczytajcie tę ulotkę i podkreślcie w nim przedmioty i osoby znajdujące się sali wystawy.

W2 – Przeczytajcie tę ulotkę raz jeszcze i podkreślcie wyrażenia które odpowiadają na pytanie jakie są te osoby lub te przedmioty\*.

Przykładowe odpowiedzi: rzeźby są prezentowane (les sculptures sont présentées)/plyty są (chronione) przez system alarmowy (les dalles sont protégées)/toute personne sera contrainte.

Przykład 4. (brak spójności):

C11. [wybór formy językowej: konstrukcje czasownikowe z przyimkiem\*]

P1 – Gdzie można znaleźć taką ulotkę?

Przykładowe odpowiedzi: w muzeum/w Centrum Georges Pompidou/na miejscu wystawy.

P2 – A teraz powiedzcie mi co można znaleźć na wystawie a czego nie można znaleźć.

Przykładowe odpowiedzi: Można znaleźć: rzeźby/zakazy/instrukcje bezpieczeństwa/ostrzeżenie/plyty betonowe/system alarmowy; nie można (spotkać): dzieci, które biegają po wystawie/ludzi, którzy chodzą po płytach.\*

Przykład 5. (ukierunkowanie na treść (?), brak spójności):

C6. [wybór nieodpowiedniej formy językowej: rodzajnik ściągnięty\*]

P1 – Podkreślcie słowa lub grupy słów które odpowiadają na pytanie z czego coś jest zrobione.

Odpowiedzi przewidywalne:

Płyty betonowe (des dalles de béton)/un système d’alarme (system alarmowy)\*.

#### *Ad. 4.*

83% studentów dostosowało tok lekcji do ćwiczonego schematu, w tym 50% uwzględniło wszystkie jej elementy. Z kolei dążenie do zachowania spójności wewnętrznej między kolejnymi zadaniami lekcji widoczne jest tylko w pięciu pracach (ok. 40% ogółu). Paradoksalnie najbardziej spójna wewnętrznie jest propozycja „nie na temat”, w której wybór formy językowej do konceptualizacji (przyimek miejsca) oderwałby ucznia od „sedna rzeczy”. W większości prac uwidacznia się wyraźnie trudność w postrzeganiu tekstu zarazem w jego wymiarze „mikro” i „makro” – jako całości znaczeniowej osadzonej w naturalnym kontekście sytuacyjnym (patrz Rysunek 4).

Etapy – cele		Propozycja planu sekwencji lekcji. Kod pracy: C.; Techniki: T.; Polecenie/Pytanie: P.	
		propozycja spójna	niewłaściwy wybór formy językowej
zogniskowanie uwagi na tematyce tekstu	c4 – t.: na temat obrazka: <i>ilustracje prezentujące wnętrza muzeum</i> . uczniowie obserwują obrazki i mówią co widzą.	c1 – obejrzenie fragmentu filmu video nt. wystawy w muzeum. pytania do uczniów: - co zobaczyliście? (rzeźby) - gdzie to się działo? (w muzeum, na wystawie)/gdzie się znajdowały rzeźby? (na płytach, przy ścianach).	c6 – 1. nauczyciel pyta do kogo należą pokazywane przez niego przedmioty. 2. t.: dobieranie ilustracji przedstawiających przedmioty i zawody., np. patelnia + kucharz/młotek + stolarz etc.
odwołanie się do wiedzy ucznia (antycypowanie)	t.: róża wiatrów: Jakie muzea* znacie? Kto zwiedza muzea? Kto pracuje w muzeum? Co się znajduje w muzeum?	t.: dopasowywanie: obrazki + strzałki wskazujące umiejscowienie przedmiotu.	t.: uczniowie uzupełniają zdania*: - rzeźby .... Brancusi /ramy.... obrazu/ dzieła .... autorów/ wystawa/muzeum.
rozumienie ogólne: obraz formalny/identyfikacja tekstu/kontekst komunikacyjny	uczniowie (w parach) oglądają ulotkę 'avertissement au public' i odpowiadają na pytania: Co to jest? Do kogo jest skierowany ten dokument? Kto jest jego autorem? Dlaczego stworzono ten dokument? Co widzicie na obrazku?	P1. Czy ten tekst opowiada jakąś historię? (nie, to ostrzeżenie). P2. – Kto go napisał? (dyrektor muzeum, autor wystawy). P3. – Do kogo jest adresowane to ostrzeżenie? (do turystów, do zwiedzających wystawę). P4. – W jakim celu? - żeby uważano na rzeźby, żeby uważano na dzieci.	T.1: obraz formalny: Nauczyciel: Co to jest? Uczniowie: ulotka, ogłoszenie .. N1.: Po czym poznajecie, że to ulotka? – u: jest mała, mało tekstu, są jakieś rysunki. T2.: odpowiedź na pytania: Kto przygotował tę ulotkę?/Do kogo jest adresowana? Dlaczego ją zrobiono?
rozumienie szczegółowe: wyszukiwanie informacji w tekście	polecenie 1 – uczniowie w parach szukają w tekście rad*, które dotyczą dzieci. polecenie 2 – jakich form użyto, aby udzielić rad* dotyczących dzieci.	p.1 – gdzie znajdują się rzeźby? - na wystawie, na płytach ... p.2 – co powinni robić rodzice? – muszą pilnować dzieci, uważać na dzieci, obejrzeć wystawę.	p1: powiedzcie na podstawie tego tekstu co należy do kogo i od kiedy jest czynna ta wystawa? p2 – podkreślcie słowa lub grupy słów odpowiadające na pytanie: z czego to jest zrobione.

Rysunek 5: Czytanie ze zrozumieniem: etapy lekcji – wybrane prace studentów filologii francuskiej UwB. 2008., źródło własne.

Mimo kilku trafnych merytorycznie prac, wyniki sprawdzianu zdają się potwierdzać gorzką prawdę, że „trudne i mało motywujące jest odkrywanie czegoś, czego się nie szuka” (Pelpel 2002: 143). Mimo, że testowanie

umiejętności przeprowadzenia analizy przedlekcyjnej dotyczyło tekstu autentycznego przystępnego pod względem treści, o bardzo czytelnej strukturze i jednoznacznej symbolice graficznej (patrz Rysunek 3), niewielu studentów potrafiło przeprowadzić tę analizę w sposób właściwy. Wiele prac świadczy o blokadzie poznawczej, trudnościach w transferze wiedzy i umiejętności oraz w ciągłej nieporadności w posługiwaniu się APT dla celów dydaktycznych.

## 7. Zamiast konkluzji

Jedna jaskółka nie czyni wiosny – dobre prace nie powinny przesłonić faktu, że dwie trzecie grupy nie poradziło sobie z zadaniem. Czy na ten stan rzeczy mają wpływ nawyki wyrobione w trakcie nauki szkolnej? Według badań z 1990 r. 26% działań nauczycielskich poświęcanych było na rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem przy zaledwie 1% przypadającym na rozumienie ze słuchu (Zawadzka 2004: 94). Czy rzeczywiście świadczy to właściwym nauczaniu tej sprawności, czy może po prostu skandalicznie zaniedbywano wówczas słuchanie? Można założyć, że gdyby czytanie ze zrozumieniem częściej służyło w szkole przetwarzaniu informacji i kształtowaniu umiejętności budowania hipotez, obecni studenci (niedawni maturzyści) mogliby swobodniej odwoływać się przy tworzeniu własnych lekcji do schematów poznawczych przyswojonych w szkole. Można przyjąć także, że ponieważ w omawianym przypadku poziom biegłości językowej studenta-odbiorcy nie powinien stanowić przeszkody w dotarciu do sensu tego prościutkiego komunikatu, źródeł deficytów poznawczych należałoby doszukiwać się także w powierzchownej znajomości kultury kraju języka obcego, niedostatkach wiedzy ogólnej, skromnych doświadczeniach czytelnich w języku ojczystym i obcym i nade wszystko w braku wprawy w stosowaniu strategii czytania i rozumienia w stosunku do tekstów autentycznych. Opisany przypadek pracy z tekstem osadzony jest w kontekście kilkutygodniowego kształcenia, a nie dłuższej praktyki szkolnej. Jako zwiedzający wystawę, nasz student zwróciłby zwłaszcza uwagę na elementy pozatekstowe tekstu i poprzez nie starał się zrozumieć adresowany do siebie przekaz. Jako uczeń/student zachowuje się tak jakby komunikacja była mniej ważna od wyizolowanej sztucznie formy.

Wnioski jakie nasuwa opisane doświadczenie powinny więc dotyczyć przede wszystkim optymalizacji warunków kształcenia:

- nauczanie sprawności receptywnych wymaga w równym stopniu znajomości celów lekcji, zasad jej planowania, technik, strategii, umiejętności doboru tekstów co doświadczenia w stosowaniu podejścia problemowego w nauczaniu tych sprawności;
- doświadczenie to powinno być nabywane w trakcie studiów w ramach zajęć doskonalących kompetencje językowe i komunikacyjne w korelacji z zajęciami z metodyki przedmiotowej;



- konieczne jest zapewnienie studentom informacji zwrotnej oraz przestrzeni do refleksji na temat ich wyobrażeń o nauczaniu poszczególnych sprawności, trudnościach jakie napotykają, sposobach ich rozwiązywania;
- zadania wdrażające do nauczania sprawności receptywnych oraz stosowania podejścia indukcyjnego powinny uwzględniać:
  1. Aktywny udział studentów, występujących w roli uczniów i obserwatorów w symulacjach sekwencji lekcji łączących nauczanie sprawności receptywnych z odkrywaniem prawidłowości funkcjonowania języka prowadzonych przez metodyka.
  2. Obserwacje uczestniczące kilku podobnych lekcji prowadzonych przez studentów.
  3. Systematyczną samodzielną analizę przedlekcyjną tekstów autentycznych oraz gromadzenie ich według zidentyfikowanych celów komunikacyjnych i językowych.

Subiektywna natura teorii osobistych sprawia, że trudno ustalić ich źródła i wyodrębnić ile w nich doświadczeń będących rezultatem kształcenia, uprzedzeń związanych z okresem nauki szkolnej, ile wpływu aspektów osobowościowych, motywacji, kompetencji intelektualnych, osobistych schematów poznawczych, systemu wartości, emocji, przekonań, stereotypów i przesądów (Zawadzka 2004: 106). Jeśli kształcenie na poziomie wyższym może przyczynić się do wytworzenia potrzeby nieustannego doskonalenia umiejętności zawodowych i kształtowania otwartej refleksyjnej postawy w stosunku do własnych przekonań i dokonań, istnieje szansa, że przyszli nauczyciele, pewni zdobytych kompetencji, będą śміiej, skuteczniej i twórczo stosować nowe podejścia w nauczaniu języków obcych ku zadowoleniu własnemu i satysfakcji swoich uczniów.

## BIBLIOGRAFIA

- Beacco, J. C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Fisher, R. 1999. *Uczymy jak się uczyć*. Warszawa: WSiP.
- Dakowska, M. 2007. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit, coll. Didactique des langues étrangères*. Paris: CLE International.
- Pepel, P. 2002. *Se former pour enseigner*. Paris: Dunod.
- Phillips, D. C. i Soltis, J. F. 2003. *Podstawy wiedzy o nauczaniu*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.

Werbińska, D. 2005. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

Materiał autentyczny: Centre Georges Pompidou. *Avertissement au public*. 1995.

*Dorota Werbińska*

*Akademia Pomorska w Słupsku*

---

TOŻSAMOŚĆ ZAWODOWA  
NAUCZYCIELA JĘZYKA  
ANGIELSKIEGO NA STARCIE  
KARIERY ZAWODOWEJ:  
BADANIE NARRACYJNE

English language teachers' identity at the start  
of their professional careers

Up to now teacher research has been restricted to investigating good teachers' qualities, their roles, competencies or teacher kinds of knowledge. The contemporary period of rapid changes with its turmoil and lack of stability forces us to turn to a new research category – identity. The paper aims at exploring English language teachers' identity at the start of their professional careers. The author will present the results of the narrative study in which young teachers of English describe their professional identities, asking themselves such questions as „Who am I as a teacher of English?“, „What defines me?“, „Am I pleased with my professional choice?“, etc. Studying identity enables us to explore teachers' personal theories, that is their beliefs which cannot be explained on a theoretical basis only. The conclusions resulting from the study will help distinguish these theories, thanks to which the types of young language teachers' identities, with reference to James Marcia's theoretical construct, can be better grasped.

## 1. Wprowadzenie

Dotychczasowe kategorie badawcze nauczyciela języka obcego ograniczały się do podawania idealnych cech, jakie nauczyciel powinien posiadać, studiowania ról, które nauczyciel pełni (Wright 1988; Zawadzka 2004), czy kompetencji i rodzajów wiedzy, którymi powinien dysponować (Werbińska 2004). Aktualna perspektywa badawcza w edukacji stara się jednak uciec od myślenia postulatycznego do myślenia rzeczywistego, uwzględniającego per-

spektywę „samych nauczycieli”, ich punktów widzenia, wyborów, postrzegania siebie i swojego zawodu. Z tego względu tożsamość zawodowa nauczyciela może stać się obiecującą kategorią poznawczą docierającą do indywidualnych teorii nauczycieli i dogłębniej niż inne kategorie badać ich charakter. Tożsamość jest także ważną kategorią poznawczą z innych względów.

Czasy, w których żyjemy charakteryzują się wysokim stopniem niestabilności, brakiem pewności czy punktów oparcia. Podkreśla się potrzebę elastyczności, wielozawodowości, otwartości na nowe, gotowości na zmianę, która stała się stałym *signum temporum* współczesnego świata. W takim świecie pojęcia ról czy idealnych cech nauczyciela nie wydają się wystarczająco pojemne. Nawet jeśli nie zrezygnujemy z pojęcia *rol*, pojęcie *tożsamości* pozwala lepiej zrozumieć funkcjonowanie nauczyciela we współczesnym świecie i lepiej zbadać człowieka jako odzwierciedlenie tego świata. Ponadto, na skuteczność pełnienia roli zawodowej przez nauczyciela mają wpływ nie tylko jego kompetencje zawodowe, a więc wiedza i umiejętności. Równie istotne jest kim i jaka jest osoba, która naucza, a więc jego kompetencje osobiste. To praca formacyjna nauczyciela nad uczniem sprawia, że ważne jest jaką tożsamość ma człowiek, który pracuje w danej szkole, od którego oczekujemy, że nauczy, przygotuje do egzaminu czy zaszczepi wartości. Pojęcie roli jest „konsensualną wizją społeczeństwa”, zaś życie jest „akonsensualne”, w którym o nauczycielach mówi się już nie jako o grupie elitarnej, lecz często ludziach zagubionych, także w rolach zawodowych (Lewowicki 2007: 62).

Po trzecie, w obecnym dyskursie pedeutologicznym na plan pierwszy wysuwa się pojęcie autonomii nauczyciela, a więc samosterowności, niezależności, odpowiedzialności. Autonomia nauczyciela to przede wszystkim świat „wolnych wyborów”, a nie „świat losu”, świadomość siebie i własnych możliwości, a nie świadomość ich braku, postawa sprawstwa, czyli „mój los jest w moich rękach”, a nie fatalistyczna „I tak będzie, jak ma być”. W badaniu wolności nauczycieli zastosowanie kategorii tożsamości wydaje się bardzo obiecujące, gdyż, jak podaje Kwiatkowska (2007: 66) pojęcie to „zawiera w sobie dialektykę identyczności i różnicy”, pozwala opisać jedną kategorią to, co w nauczycielu powtarzalne i stałe oraz to, „co różne, zmienne, co się staje”.

Zasadniczym celem artykułu jest przedstawienie tożsamości nauczyciela języka angielskiego na starcie kariery zawodowej w oparciu o koncepcję pojęcia tożsamości James’a E. Marcii (Brzezińska i Appelt 2004). Badane są motywy zostania nauczycielem języka angielskiego, jak również odpowiedzi badanych nauczycieli na pytania typu jak widzą siebie jako nauczyciela języka angielskiego, co ich określa, czy są zadowoleni ze swojego wyboru zawodowego, itp. Opowiadanie o sobie umożliwia wyrażenie wewnętrznych przekonań – osobistych teorii rządzących praktyką pedagogiczną badanych. Żywię nadzieję, że wyniki takiego badania pomogą lepiej zrozumieć początkujących nauczycieli języka angielskiego.

## 2. Tożsamość według Marcii a tożsamość zawodowa nauczyciela języka obcego

W swoich analizach tożsamości, James E. Marcia (ibid.: 17) definiuje pojęcie tożsamości jako „wewnętrzną, skonstruowaną przez samego siebie, dynamiczną organizację popędów, zdolności, przekonań i historii życia jednostki”. Wyróżnia dwa pojęcia istotne dla zrozumienia pojęcia tożsamości: eksploracji i zobowiązania. Przez *eksplorację* rozumie etap poszukiwania alternatyw, sprawdzania możliwości, próbowania sił. Z kolei *zobowiązanie* jest fazą osobistego zaangażowania się w jakieś zajęcie, podjęcia decyzji, przejęcia odpowiedzialności, konsekwentnej realizacji ustaleń. Kombinacja tych dwóch faz – eksploracji i zobowiązania – posłużyła Marcii do wyróżnienia czterech statusów tożsamości zawodowej: osiągniętej, nadanej, moratoryjnej i rozproszonej.

*Tożsamość osiągnięta* (ang. *achieved identity*) to „sytuacja o największym potencjale rozwojowym dla jednostki, dająca jej mocne podstawy do podejmowania kolejnych ważnych życiowo decyzji, także decyzji zawodowych” (Brzezińska i Appelt 2004: 18). Jest typowa dla jednostek dojrzałych, refleksyjnych, nie ulegających naciskom innych, podejmujących trudne wyzwania. Osoby takie nie mają problemu ze znalezieniem odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”, gdyż eksploracje i związane z nią kryzysy mają poza sobą. Nauczyciele znajdujący się w tej grupie podejmują decyzje o zawodzie świadomie i samodzielnie, budują projekt swojego życia w oparciu o posiadane kompetencje zawodowe i osobiste, chętnie je poszerzając i modyfikując. O takich osobach często mówi się, że są „urodzonymi nauczycielami”, a oni sami z pasją wyrażają się o swoim zawodzie.

W *tożsamości nadanej* (ang. *foreclosed identity*) brak jest eksploracji jednostki. Jednocześnie występują silne naciski na jednostkę ze strony otoczenia odnośnie podjęcia jakiegoś wyboru, określonego kierunku studiów czy zawodu, prowadzące do przyjęcia zobowiązania. Brzezińska i Appelt (2004: 20) twierdzą, że „osoby o tego typu tożsamości charakteryzuje silna identyfikacja z osobami będącymi dla nich autorytetami, co owocuje tym, iż podlegają z ich strony 'formującym' naciskom, nierzadko dają się im uwodzić”. Jednostki tego typu zwykle charakteryzuje brak refleksji na temat własnej kariery zawodowej, osiągnięć czy realizacji. Zostają nauczycielami, gdyż ktoś ich o to usilnie prosił, poprzez kogoś innego, a nie na skutek decyzji typu „zawsze chciałem nauczać”. Często jednak zdarza się, że zaczynają lubić swój zawód i, po pewnym czasie, przejęta tożsamość zawodowa staje się ich własną. Z tego względu tożsamość nadana może stać się pomostem do formowania się tożsamości osiągniętej.

W odróżnieniu od tożsamości nadanej, w *tożsamości moratoryjnej* (ang. *moratorium identity*) występuje eksploracja, lecz brak jest zobowiązania. Jednostka dokonuje przedłużonej eksploracji, dostrzega wiele alternatyw, lecz trudno jej podjąć ostateczną decyzję, będącą zobowiązaniem. Choć odracanie decyzji, kim chcę zostać może pojawiać się w trakcie studiowania (rozterki

czy chce się być nauczycielem czy tłumaczem, czy wyjechać za granicę, czy rozpocząć inne studia, itp.), niektóre osoby nie są wolne od tego rodzaju wątpliwości również po ich ukończeniu. Prawdopodobnie stąd bierze się częste podejmowanie i porzucanie pracy wśród nauczycieli języka angielskiego, którzy wciąż szukają (eksplorują), nie są pewni swoich decyzji i w przypadku natrafienia na trudniejsze zadania, rezygnują z pracy.

Ostatni typ tożsamości to *tożsamość rozproszona* (ang. *diffused identity*), w której nie ma ani eksploracji, ani na tyle silnych nacisków, aby podjąć zobowiązanie. Istnieje za to chwilowe zadowolenie, korzyści własne, duża przypadkowość podejmowanych decyzji. Jednostki charakteryzujące się tym statusem tożsamości liczą, na przykład, na łatwość zdobycia pracy jako nauczyciel języka angielskiego, raczej nie opowiadają się za jednym paradygmatem nauczania, gdyż łatwo im zmienić jedną opcję na inną. Perspektywa „tu i teraz”, pod warunkiem, że przynosi wymierne korzyści, zdaje się być dla nich najważniejsza. Żyją chwilą i dzisiaj są anglistami, kim będą jutro zależy od ofert, które okażą się dla nich atrakcyjne. Różne statusy tożsamości zawodowej jednostek sprawiają, że osoby wykonujące zawód nauczyciela kierowały się odmiennymi motywami przy wyborze zawodu, inaczej funkcjonują, a w konsekwencji ujawniają różne teorie personalne w odniesieniu do uprawianego przez nich zawodu.

### 3. Badanie narracyjne

W dyskusjach na temat tożsamości nauczyciela języka obcego centralne miejsce powinny zająć przeżycia i doświadczenia nauczycieli. Postrzeganie i interpretowanie sytuacji zawodowej w znacznej mierze zależy od historii życia zawodowego danej osoby, a więc perspektywy biograficznej. Ze względu na to, że analizowanie opowieści o historiach zawodowych stawiania się nauczycielem języka obcego może być ważnym sposobem poznania doświadczeń początkujących nauczycieli, w badaniu tożsamości zdecydowałam się wykorzystać badanie narracyjne, w którym nauczyciele przedstawiają sytuacje i wydarzenia posiadające istotne znaczenie dla nich, nadają im formy „własnej historii”, narracji. Perspektywa narracyjna odzwierciedla zmianę podejścia do wiedzy nauczyciela, akceptując jej lokalność i nieschematyczność i kwestionując jej uniwersalność.

#### 3.1. Uczestnicy

W badaniu, które nie było anonimowe, uczestniczyło 80 nauczycieli języka angielskiego z województwa pomorskiego i zachodniopomorskiego. Respondenci pracowali na różnych szczeblach edukacyjnych, ale w większości w gimnazjach i szkołach podstawowych. Większość badanych to nauczyciele młodzi, w wieku do 30 lat. Nauczyciele w średnim wieku (30-50 lat) stanowili około 10 procent respondentów. Zbliżony procent stanowili mężczyźni

(11 osób). Wszyscy uzyskiwali kwalifikacje na kierunku filologia, specjalność filologia angielska (drugi lub trzeci rok studiów licencjackich) bądź je uzupełniali (pierwszy lub drugi rok studiów uzupełniających magisterskich). Staż pracy w charakterze nauczyciela języka obcego u wszystkich badanych był krótki i średnio wynosił 4 lata.

### 3.2. Metoda i pytania badawcze

Przy tak określonym polu badań za użyteczną dla zgromadzenia niezbędnych danych empirycznych uznałam analizę dokumentów – konkretnych przykładów biografii zawodowej nauczycieli języka angielskiego przygotowanych na użytek niniejszego badania.

W praktyce, badani nauczyciele zostali poproszeni o szczerą przedstawienie w formie pisemnej swoich biografii zawodowych w oparciu o pytanie, co wyznacza ich zawodową tożsamość. Granice wypowiedzi wytyczała refleksja nad zawodem nauczyciela, sporadycznie pojawiały się treści prywatne dotyczące np. ważnych wydarzeń w życiu osobistym, które były przywoływane przez respondentów jako istotne dla omawianej tematyki. W celu zapewnienia komfortu czasowego i sprowokowania głębszej refleksji, na wykonanie zadania przeznaczyłam okres trzech miesięcy. Spodziewałam się uzyskać ogólne informacje na temat tego, co według nich, określa ich tożsamość, dlaczego zostali nauczycielami języka, czy są usatysfakcjonowani z wykonywania tej pracy, itp., a w konsekwencji, dzięki walorom pozyskania takiego materiału badawczego, uzyskać odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jakie statusy tożsamości reprezentują badani nauczyciele w odniesieniu do taksonomii Marcii?
2. Jakie teorie personalne początkujących nauczycieli dominują w poszczególnych grupach tożsamości?

Niestety, prace 5 osób spośród 80 nie zostały uwzględnione w badaniu właściwym. Osoby te opisały tożsamość idealnego według nich nauczyciela, a więc wszelkie wnioski płynące z takich opisów byłyby niemiarodajne. Ostatecznie za materiał badawczy posłużyły dane od 75 respondentów.

### 3.3. Analiza danych

Badanie narracyjne jest typem badania jakościowego i nie stawia sobie za cel udowodnienia czy zaprezentowania sztywnych wyników pochodzących ze zgromadzonych danych. Badanie tego typu próbuje raczej ukazać, jakie znaczenie sami badani nadają swoim przeżyciom i doświadczeniom zawodowym.

Poszukując odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze, tj. jakie statusy tożsamości prezentują badani nauczyciele, niezbędnym zabiegiem było wskazanie punktu centralnego badania, tzw. serca (Nizińska 2008: 110). W omawianym badaniu punktem centralnym były 4 statusy tożsamości Marcii, a w szczególności wypowiedzi badanych, w których wyjaśniali dlaczego podję-

li zawód nauczyciela języka angielskiego, czy wykonywanie pracy sprawia im satysfakcję, czy zamierzają w nim pozostać, itp. Uzyskując odpowiedzi na powyższe pytania przyporządkowałam poszczególnych autorów wypowiedzi do jednej z czterech kategorii, zaś użycie konkretnych wyrażań przez badanych nauczycieli potwierdzało trafność przyporządkowania. Na przykład, zdanie „Nauczycielką chciałam być zawsze i praca sprawia mi dużo radości” może świadczyć o posiadaniu tożsamości osiągniętej, wypowiedź „Nauczycielem zostałam z przypadku, gdyż nie było godzin dla fizyka. Praca mi odpowiada” o tożsamości nadanej, określenie siebie jako „osoby, która zawsze chciała być lekarzem, ale nie wyszło i próbuje sił w nauczycielstwie” o tożsamości moratoryjnej, natomiast wypowiedź typu „Nie wiem, co będę robił w przyszłości, na razie nie narzekam i mam dużo pracy jako anglista” wskazuje na tożsamość rozproszoną.

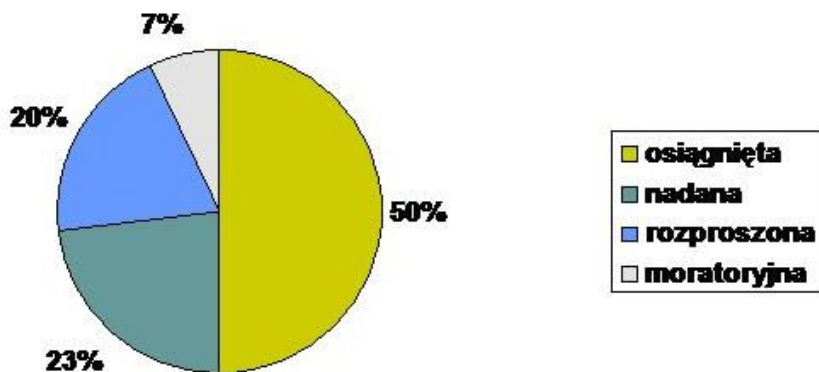
Próbując poznać personalne teorie nauczycieli na podstawie ich narracyjnych wypowiedzi o sobie okazało się trudniejszym zadaniem. Ponieważ w przeciwieństwie do problemu pierwszego, nie posiadałam gotowego oparcia w postaci teorii, skorzystałam z rozwiązania Nizińskiej (2008: 111), która wyłoniła ramy pojęciowe poprzez zastosowanie czterech faz: 1) analizy tekstualnej, 2) analizy kontekstualnej, 3) redukcji/kondensacji i 4) wyłonienia ram pojęciowych. W wyniku tak przeprowadzonej pracy z danymi wyłoniłam dwie ramy pojęciowe występujące w prawie każdej z prac, wokół których zgromadziłam pojawiające się teorie personalne badanych nauczycieli: postrzeganie studiów na kierunku filologia angielska oraz postrzeganie nauczania języka obcego.

### 3.4. Wyniki

W efekcie przeprowadzenia analizy wypowiedzi narracyjnych nauczycieli języka angielskiego na starcie kariery zawodowej pod kątem ich rodzajów tożsamości uzyskałam wyniki, które przedstawia graficznie Rysunek 1. Najwięcej badanych nauczycieli (50%) posiada tożsamość osiągniętą. Są to osoby, które odkąd pamiętają, chciały zostać nauczycielami, zwykle nie brały pod uwagę wyboru innej profesji i często pochodzą z rodzin nauczycielskich. Przykładowe wypowiedzi potwierdzające ich stosunek do pracy nauczyciela to: „Nie wyobrażam sobie robienia czegoś innego”, „Jedna z moich najlepszych decyzji”, „Jestem nauczycielem wykonującym pracę z sercem”, „Idealna praca dla mojej osobowości – lubię śmiać się i kocham dzieci”, „Spełniam się w tej pracy”, „Decydując się na pracę, nie sądziłam, że będzie tak przyjemnie”, „Chcę być nauczycielem jak najdłużej” itp. Generalnie są to osoby, które wybrały studia anglistyczne ze względu na fascynację językiem angielskim, czerpaniem przyjemności z uczenia się przedmiotu, która płynnie przeszła w pragnienie nauczania innych. Nauczyciele zakwalifikowani do tej grupy podkreślali fakt, że praca anglisty jest nierozdzielnie związana z ich życiem, że lubią ludzi, jak również mają swoje klucze do sukcesu (np. utrzymywanie



dobrych relacji z uczniami, żelazna konsekwencja, dążenie do cieszenia się autorytetem wśród uczniów, bycia autentycznym, gdyż wszystko, co najlepsze w nauczaniu pochodzi od wewnątrz, ciągle rozwijanie się, gdyż wiedza zdobyta na studiach to niewielka część profesjonalizmu). O swojej pracy wypowiadają się refleksyjnie, są gotowi uczyć się od innych, choć w ich wypowiedziach przewijają się poczucie pewności i przekonanie, że swoją pracę wykonują dobrze i potrafią samodzielnie rozwiązywać pojawiające się problemy.



Rysunek 1: Statusy tożsamości badanych nauczycieli języka angielskiego.

W porównaniu liczbowym do nauczycieli o tożsamości osiągniętej prawie połowa mniej (niespełna 23%) reprezentuje status tożsamości nadanej. Nauczyciele należący do tej grupy wybrały zawód nie pod wpływem własnych decyzji, lecz kierowane przez innych, ze względu na naciski z zewnątrz, którymi zwykle były osoby dla nich znaczące (członek rodziny, dawny nauczyciel, który zaszczeplił pasję czy dyrektor szkoły, który niejako wymusił podjęcie wyzwania i rozpoczęcie studiów anglistycznych ze względu na niedobory kadrowe w swojej szkole). Podobnie jak nauczyciele z poprzedniej grupy, osoby o statusie tożsamości nadanej pochlebnie wyrażają się o nauczaniu języka angielskiego. Przykładowe wypowiedzi respondentów z tej grupy to: „Zawód, do którego trafiłam przez przypadek stał się bardziej moją pasją niż pracą w celach zarobkowych”, „Nie zamieniłabym swojej profesji na żadną inną”, „Czysty przypadek, który nazwałabym przeznaczeniem”, „Radość uczniów wynagradza mi wszystko”. Z ich zawodowych biografii wynika, że dobrze się czują nauczając, że chcą dążyć do ideału („Być takim jak mój dawny nauczyciel”), niejednokrotnie cytując wypowiedzi z podręczników metodycznych, które szczególnie zapadły im w pamięć, np. „Nauczyciel powinien znać imiona swoich uczniów”, „Najważniejsza jest elastyczność i różnorodność”, „Nie należy uczniowi podawać ryby, lecz pokazać jak ją łowić”, „Doświadczenie dwudziestoletnie może być 1 rokiem pomnożonym przez 20 razy” lub przywołując zachowania przejęte od innych nauczycieli, które teraz cechują ich. Ciekawą informacją jest, że nauczyciele z

tej grupy, którzy wcześniej nauczali innych przedmiotów (w badaniu podano przykłady muzyki, fizyki, w-fu) i za namową dyrektora przekwalifikowali się w nauczyciela języka angielskiego odzyskali pewność siebie, poczuli się dowartościowani, a nie, jak podaje była nauczycielka muzyki, „piątym kołem u wozu”, którego nikt nie szanował, ze względu na nauczanie przedmiotu „o niskim statusie”. Zatem studia na kierunku filologia angielska mogą niekiedy otwierać drogę do szacunku uczniów, zawodowej satysfakcji i dowartościowania. Refleksja ta rzuca światło na hierarchizację nauczycieli, kompleks czy gradację przedmiotu w szkole pod względem postrzegania jego istotności przez uczniów, ich rodziców, dyrekcję, innych nauczycieli, a w konsekwencji na samopoczucie nauczycieli.

Prawie porównywalna liczba respondentów (ponad 20%) charakteryzuje się statusem tożsamości rozproszonej, w tym, co ciekawe, ponad 80% biorących w nim udział mężczyzn (9 osób). Prawie wszystkie osoby z tej grupy studiują w celu otrzymania dyplomu potwierdzającego ich kwalifikacje do nauczania języka angielskiego i świadomie wybrały studia prywatne, niekiedy w punktach konsultacyjno-informacyjnych, które jest „łatwiej ukończyć”. Ciekawym faktem jest, że znakomita większość respondentów zakwalifikowanych do tej grupy zaczęła najpierw pracować (głównie w przedszkolach, firmach prywatnych na wsiach i małych miasteczkach) jako nauczyciel języka angielskiego (kryterium przyjęcia do pracy była ich znajomość języka w mniemaniu zwykle nie znającego języka pracodawcy), a dopiero później studiować i zdobywać kwalifikacje do nauczania. Za reprezentatywną wypowiedź respondenta z tej grupy mogą służyć następujące zdania: „Pracuję, bo płacą. Nie jestem dobry z techniki, więc pomyślałem dlaczego by nie zostać nauczycielem angielskiego? Lepsze to niż praca fizyczna czy w biurze. Nigdy nie miałem kłopotów z uczeniem się, jestem młody, więc znam szkołę od podszewki. Przez pół roku byłem w Londynie u siostry, więc języka nauczyłem się i dlatego dyrektor przyjął mnie do liceum”. Tym samym, doszło do odwrócenia porządku, nauczanie wyprzedza zdobycie kwalifikacji do nauczania, nierzadko nauczanie języka angielskiego poprzedza nauczanie się tego języka w stopniu adekwatnym do wykonywania powierzonych nauczycielowi pracy. Wielu badanych z tej grupy pisało, że rozpoczynając pracę uchodzili za wymagających, ponieważ zwykle opierali lekcje o zagadnienia gramatyczne, a to pomagało im utrzymać dyscyplinę, dawało władzę w klasie i istotnie pomagało organizować lekcje. Niektórzy z nich wyrażali zdziwienie, że jest tyle metod uczenia się języka, gdyż nauczanie w mniemaniu większości, przed zetknięciem się z metodyką nauczania języka obcego, sprowadzało się do bycia przyjaznym i prezentowania ciekawych tematów. Kilkoro respondentów zwróciło uwagę, że przed kursem metodyki nie zdawało sobie sprawy, że uczniowie mogą mieć inne zainteresowania niż nauczyciel i jest coś takiego jak indywidualizowanie nauczania. W tej grupie znalazły się również osoby, które ukończyły studia językowe dzienne, lecz traktują pracę w szkole jako przejściową czy wręcz pomostową do nawiąza-

nia kontaktów i zdobycia informacji o programach europejskich i wyjazdu za granicę. Oznacza to, że ich plany są zupełnie inne, że w szkole znaleźli się przypadkowo i są zorientowani na siebie (dziś uczą, gdyż jest to wygodne, jutro mogą robić coś innego), a nie na ucznia, którego przyszło im uczyć. Oznacza to również, że zawód nauczyciela języka angielskiego stał się dla niektórych profesją merkantylną, wygodną, tzw. „robotą do wykonania”, jakże odległą od misji, zaś sami nauczyciele żądnymi materialnego sukcesu „yuppies”, którym daleko do wrażliwych intelektualistów czy „spolegliwych opiekunów” Kotarbińskiego.

Najmniej badanych nauczycieli (7%) identyfikuje się z tożsamością moratoryjną. Osoby w tej grupie raczej nie brały pod uwagę możliwości pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego wcześniej, a wybór studiów został podyktowany ich przydatnością, co określiła jedna z respondentek w następujący sposób „nie wiem co chcę robić w życiu, a studia anglistyczne zawsze się przydadzą, gdyż przynajmniej nauczę się dobrze angielskiego”. Samo nauczanie jest z kolei próbowaniem ich własnych sił w pracy w szkole, decyzją podjętą „na chwilę”, aby przekonać się jak jest, w żadnym razie nie poważnym zobowiązaniem. Respondenci z tej grupy nie wiedzą, co chcą robić ze swoim życiem, trudno jest im zdecydować się, kim chcą być i na czym im zależy. Badanie pozwoliło wyróżnić trzy rodzaje moratoryjności. Pierwsza z nich, moratoryjność dotycząca wykonywania przyszłego zawodu, polega na sprawdzaniu się wśród różnych zawodów bądź czynności, z których najpopularniejszymi były nauczanie, tłumaczenia pisemne, praca za granicą, praca jako asystentka do spraw językowych w firmie. Druga moratoryjność, dotycząca zawodu nauczyciela, oscyluje wokół zawodu nauczyciela i choć respondenci nie byli pewni, na który przedmiot powinni się zdecydować, zawsze pragnęli nauczać. W efekcie, badani nauczyciele w tej grupie ukończyli dwa, czasami trzy fakultety o specjalności nauczycielskiej i posiadali przygotowanie do nauczania najczęściej dwóch przedmiotów. W chwili badania próbowali swych sił w nauczaniu angielskiego, choć podawali, że chcieliby wrócić do przedmiotu wyuczonego i nauczać go po angielsku. Trzecia moratoryjność, dotycząca zawodu nauczyciela języka angielskiego, polega na tym, że nauczyciele próbują swoich sił w różnych rodzajach szkół i na różnych poziomach nauczania języka angielskiego, choć trudno jest im zdecydować czy wolą uczyć dorosłych początkujących, czy maturzystów, czy uczyć angielskiego zawodowego, czy bawić się z dziećmi w prywatnym przedszkolu. Odkładają decyzję związania się z jedną szkołą i jeśli stwierdzą, że inny rodzaj pracy przynosi im więcej satysfakcji, odchodzą z danej szkoły. Podobnie jak przedstawiciele poprzedniej kategorii, osoby o statusie tożsamości moratoryjnej są nastawione na siebie, raczej nie nawiązują silnych więzi z uczniami, a jeśli zdarzy im się pozostać w zawodzie, zwykle w nim wegetują.

Należy dodać, że w wyniku analizy zawodowych historii badanych ponad 17% respondentów charakteryzowało się dwoma rodzajami tożsamości, np. nadaną, moratoryjną bądź rozproszoną, które, na skutek pracy w

szkole, przemieniły się w osiągniętą (9 osób) lub osiągniętą do nauczania innego przedmiotu, które, na skutek presji zewnętrznej, przemieniły się w nadaną (4 osoby). W powyższym omówieniu wyników badania druga z wykrytych rodzajów tożsamości, a więc aktualny status tożsamości nauczyciela służył za punkt odniesienia.

Badanie wykazuje korelację z zakrojonym na szeroką skalę studium Kwiatkowskiej (2005) badającym tożsamość nauczycieli różnych przedmiotów. Różnica jest, że w badaniu Kwiatkowskiej tożsamość nadana występuje tak często jak tożsamość osiągnięta, zaś w moim badaniu tożsamość nadana jest pod względem występowania porównywalna z tożsamością rozproszoną. Większa popularność tożsamości rozproszonej wśród anglistów wynika ze znacznie większego prawdopodobieństwa sukcesu finansowego niż w przypadku nauczania innego przedmiotu. Potwierdzeniem byłoby przeprowadzenie badania wśród nauczycieli języka angielskiego na skalę porównywalną z badaniem Kwiatkowskiej (2005).

#### 4. Uwagi końcowe

Choć „tożsamość nauczyciela” pojawia się w najnowszej polskiej literaturze pedeutologicznej (Kwiatkowska 2005; Kwiecińska i in. 2007; Kwiatkowska 2008), tożsamość zawodowa nauczycieli języków obcych jest problematyką od niedawna podejmowaną w polskiej glottodydaktyce (por. Torenc 2008). Omawiane w referacie badanie statusów tożsamości nauczyciela języka angielskiego na podstawie typologii Marcii jest rozważaniem nauczycielskiej tożsamości w oparciu o konstrukcję teoretyczną. Tożsamość nauczyciela można także potraktować jako kwestię osadzoną empirycznie w danym czasie i przestrzeni społecznej (Rutkowiak 2007). Współcześnie można byłoby podjąć próbę zbadania tożsamości dzisiejszego nauczyciela języka obcego pod względem jego podmiotowości (samodzielności) lub przedmiotowości, pod względem orientacji na teraźniejszość lub przyszłość (a może przeszłość?), pod względem nastawienia na ucznia, nauczyciela, program, metodę, a może materiał (Żylińska 2008). Przyjęte tutaj za podstawę badań statusy tożsamości Jamesa E. Marcii w odniesieniu do nauczycieli języka angielskiego są jedynie próbą uchwycenia istoty badanego zjawiska, która może stać się podstawą do zweryfikowania rodzajów tożsamości zawodowej nauczycieli języka angielskiego na większą skalę lub nauczycieli innych języków obcych. Można byłoby się nawet pokusić o poszukanie związku pomiędzy wybranymi efektami nauczania danego nauczyciela a reprezentowanym przez niego statusem tożsamości zawodowej lub wpływem danego rodzaju tożsamości na samopoczucie nauczyciela i długofalową satysfakcję z pracy (np. Czy nauczyciele o statusie tożsamości osiągniętej naprawdę rzadziej padają ofiarą syndromu wypalenia zawodowego, czy może tożsamość moratoryjna związana z ciągłym sprawdzaniem się w różnych obszarach i doświadczaniem nowych wrażeń gwarantuje lepsze zabezpieczenie przed stre-

sem?). Jednym słowem, badanie tożsamości współczesnego nauczyciela to „przesunięcie punktu ciężkości ze skutecznej transmisji wiedzy naukowej” (Nizińska 2008: 69) na refleksyjność nauczyciela, na konstruowanie jego własnej wiedzy i formułowanie osobistych teorii na temat tego dlaczego i jak naucza w dany sposób. Tożsamość jest pojęciem pojemnym o wielu znaczeniach i możliwościach interpretacyjnych. Oferuje wgląd w nowe wymiary pracy nauczyciela i choćby z tego względu zasługuje na naszą uwagę jako nowa kategoria poznawczo-badawcza.

## BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska, A. i Appelt, K. 2004. „Tożsamość zawodowa psychologa”, w: Brzeziński, J. i Toeplitz-Winiewska, M. (red.). 2004. 11-37.
- Brzeziński, J. i Toeplitz-Winiewska, M. (red.). 2004. *Etyczne dylematy psychologii*. Warszawa: Academica.
- Kwiatkowska, H. 2005. *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. 2007. „Tożsamość nauczycieli – dylematyczność relacji podmiotowość – przedmiotowość”, w: Kwiecińska, R., Kowal, S. i Szymański, M. (red.). 2007. 65-72.
- Kwiatkowska, H. 2008. *Pedeutologia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiecińska, R., Kowal, S. i Szymański, M. (red.). 2007. *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Lewowicki, T. 2007. „Marzenia o wyzwolonym nauczycielu – o emancypacji i odpowiedzialności”, w: Kwiecińska, R., Kowal, S. i Szymański, M. (red.). 2007. 60-64.
- Nizińska, A. 2008. *Między nauczaniem a uczeniem się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rutkowiak, J. 2007. „Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela (ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego)”, w: Kwiecińska, R., Kowal, S. i Szymański, M. (red.). 2007. 8-21.
- Torenc, M. 2008. „Między dezintegracją a autonomią. Kilka uwag o tożsamości zawodowej nauczyciela języków obcych”. *Studia Niemcoznawcze* XXXVII. 469-477.
- Werbińska, D. 2004. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Wright, T. 1988. *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Żylińska, M. 2007. *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.



*Ariadna Strugielska  
Katarzyna Piątkowska*

*Katedra Filologii Angielskiej  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu*

---

## EWALUACJA NAUCZYCIELA A ROZWÓJ AUTONOMII STUDENTÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO OBCEGO

Teacher evaluation and the development of English  
language learners' autonomy

The aim of the article is to evaluate the concept of the teacher as reflected in linguistic data elicited from Polish students of English philology in light of the development of second language learners' autonomy. By carrying out a study on three groups of first-year students, the authors demonstrate the changing concept of the teacher as manifested in the students' conceptual metaphors. The findings are discussed with reference to three frames, i.e. learning, social and axiological.

### 1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie ewaluacji konceptu nauczyciela w świetle badań nad autonomią w procesie uczenia się języka obcego. Pojęcie konceptu nauczyciela łączy się nierozzerwalnie z metodologią wypracowaną przez propagatorów metafory pojęciowej (zob. np. Lakoff i Johnson 1980; Kövecses 2002). W ostatnich latach zauważa się wzrost zainteresowania paradygmatem kognitywnym w badaniach glottodydaktycznych, co przekłada się, między innymi, na próby wykorzystania aparatu metafory konceptualnej w badaniach nad postrzeganiem procesu nauczania i uczenia się. Analizując wyniki licznych prac odwołujących się do teorii metafory konceptualnej (zob. np. Cameron i Low (1999, 1999a), Cortazzi i Jin (1999), De Guerrero i Villamil (2002) oraz Martinez, Saulea i Huber (2001)), zauważamy celowość implementacji metodologii kognitywnej w rozważaniach na

temat osobistych teorii nauczycieli, dynamiki conceptów ucznia i nauczyciela, wpływu doświadczenia na stabilność matryc pojęciowych, czy też zależności między konceptualizacją a ewaluacją. Jednocześnie możemy odnotować pewną interesującą prawidłowość: większość dostępnej literatury przedmiotu ogranicza się do badań z perspektywy nauczyciela, co znajduje potwierdzenie u Werbińskiej (2005). Dopiero niedawno, Siek-Piskozub i Strugielska (2007, 2008) podjęły problematykę wpływu nowego doświadczenia na konceptualizację procesu glottodydaktycznego z perspektywy ucznia. Rezultaty ich badań można pogrupować ze względu na trzy dominujące tematy badawcze: 1) konfrontatywna charakterystyka osobistych teorii ucznia i nauczyciela opartych na metaforze konceptualnej, 2) wpływ nowego doświadczenia – autonomizacji procesu kształcenia – na postrzeganie i wartościowanie obecne w osobistych teoriach ucznia oraz 3) elementy ewaluacji nauczyciela obecne w osobistych teoriach ucznia.

W niniejszym artykule przedstawimy wyniki badań nad dynamiką konstruktów nauczyciela w aspekcie autonomizacji systemu kształcenia w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem doświadczenia studentów pierwszego roku filologii angielskiej. Szczególny nacisk zostanie położony na ewaluację conceptu nauczyciela poprzez analizę elementów aksjologicznych zawartych w osobistych teoriach uczniów.

## 2. Pojęcie autonomii w procesie uczenia się

Zainteresowanie autonomią w procesie uczenia się pojawiło się wraz z rozwojem podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych oraz ze związanym z tym zwróceniem uwagi na sam proces uczenia się a także analizą cech osobowościowych osób odnoszących sukces w nauce języka obcego (Komorowska 2002; Paiva 2005). Jako że podejście komunikacyjne zrezygnowało z koncepcji bezbłędnego opanowania kodu językowego na rzecz umiejętności efektywnego porozumiewania się w języku obcym, za najważniejszą umiejętność uznano pozyskiwanie i przekazywanie informacji (Komorowska 2002; Dakowska 2005). Droga do wykształcenia takich umiejętności tkwi, według zwolenników podejścia komunikacyjnego, w postawach autonomicznych uczącego się, tzn. w umiejętności wykonywania zadań w sposób samodzielny, w nowym kontekście oraz elastycznie (tzn. tak, jak wymaga tego dane zadanie) (Komorowska 2002: 167). Komorowska (2002: 167) zwraca uwagę, iż w autonomii najważniejsza jest zdolność uczącego się do samodzielnej pracy bez kontroli nauczyciela, zdolność do przetwarzania i przenoszenia nabytej wiedzy i umiejętności w nowe konteksty oraz zdolność do zastosowania nabytych umiejętności i wiedzy według innych, nowych wzorców działań.

Źródła pojęcia autonomii w metodyce nauczania tkwią również w spojrzeniu na rolę ucznia w nauczaniu języków obcych (Komorowska 2002). Metoda kognitywna a także metody niekonwencjonalne zwracają szczególną



uwagę na uczącego się jako najważniejszą osobę w procesie nauczania. Jednak znaczenie autonomii w glottodydaktyce zaczęło być ważne w momencie pojawienia się badań nad strategiami uczenia się języków obcych oraz cechami osób osiągających sukcesy w nauce języków obcych (Komorowska 2002). Za najważniejsze z tych cech można wymienić następujące:

- inicjatywa i aktywne podejście do zadań, co oznacza, że uczeń sam znajduje sobie najlepsze formy pracy i organizuje własną naukę;
- stosowanie domysłu językowego i niezrażanie się trudnościami lub nieznanymi poszczególnych wyrazów;
- brak zrutynizowanych zachowań, innowacyjność, stosowanie różnorodnych sposobów uczenia się i radzenia sobie z problemami;
- umiejętność wyszukiwania odpowiednich materiałów pomocniczych;
- wiara we własne umiejętności i radzenie sobie z trudnościami i pozytywny obraz własnej osoby wraz z wysoką samooceną;
- wysoka motywacja do nauki;
- gotowość omawiania swych postępów w nauce z innymi osobami (Komorowska 2002: 168).

Little (1991) podkreśla, że autonomia w procesie nauczania oznacza zdolność uczącego się do kierowania tym procesem, co przejawia się w umiejętności planowania, monitorowania i ewaluacji wykonywanych zadań, w odniesieniu zarówno do treści jak i samego przebiegu procesu uczenia się. Little (2003) zaznacza, iż autonomia nie jest jednoznaczna z przejęciem przez uczącego się roli nauczyciela, ale oznacza, że uczeń autonomiczny rozumie cel własnej nauki, jest w pełni za nią odpowiedzialny, wykazuje się inicjatywą w kwestii planowania i wykonywania zadań a także potrafi dokonać ewaluacji efektów własnego procesu uczenia się.

Podobnie autonomię rozumie Littlewood (1996), który uważa, iż uczeń autonomiczny posiada zdolność do samodzielnego wykonywania zadań. Według Littlewood (1996) istnieją trzy rodzaje autonomii: autonomia w komunikacji (odnosi się do kreatywnego stosowania języka z zastosowaniem odpowiednich strategii komunikatywnych), autonomia w procesie uczenia się (tzn. umiejętność niezależnego uczenia się z zastosowaniem strategii uczenia się) i autonomia w odniesieniu do osoby uczącego się (odnosi się do umiejętności wyrażania własnych myśli). Benson (1997), który rozważa autonomię z punktu widzenia akwizycji języka, zaznacza, że uczeń autonomiczny to taki uczeń, który posiada umiejętności i techniki niezbędne do samodzielnego uczenia się języka, bez pomocy nauczyciela.

Podsumowując rozważania badaczy, można wywnioskować, iż pojęcie autonomii w procesie uczenia się odnosi się do następujących zjawisk:

- postawa autonomiczna wymaga zdolności wrodzonych lub wyuczonych;
- postawa autonomiczna wymaga pewności siebie oraz motywacji;
- w autonomii istotne jest znaczenie strategii uczenia się;

- autonomia jest procesem, który realizuje się na różnych poziomach;
- poziomy autonomii nie są stałe i różnią się w zależności od istnienia wewnętrznych i zewnętrznych czynników;
- autonomia uzależniona jest od gotowości uczącego się do przejścia odpowiedzialności za proces uczenia się;
- autonomia wymaga świadomości procesu uczenia się ze strony uczącego się,
- autonomia jest ściśle związana z metakognitywnymi strategiami uczenia się, takimi jak: planowanie/podejmowanie decyzji, monitorowanie i dokonywanie ewaluacji;
- autonomia ma wymiar zarówno indywidualny jak i społeczny;
- nauczyciel może wspomóc autonomię ucznia zarówno w klasie jak i poza nią;
- autonomia wywiera wpływ na rozkład sił w klasie;
- promując autonomię należy wziąć pod uwagę wymiar psychologiczny, techniczny, społeczny i polityczny (Paiva 2005: 7).

Biorąc powyższe pod uwagę, Paiva (2005: 6) proponuje następującą definicję autonomii:

Autonomia jest złożonym systemem społeczno-kognitywnym, wyrażającym się na różnych poziomach niezależności i kontroli własnego procesu uczenia się z włączeniem możliwości, zdolności, chęci, podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, planowania, akcji, a także dokonywania oceny efektów własnej nauki w klasie i poza nią. Jako system autonomia jest dynamiczna, chaotyczna, nieprzewidywalna, nie-linearna, otwarta, samoorganizująca się oraz podatna na warunki zewnętrzne i opinie.

### 3. Rola nauczyciela a autonomia w procesie uczenia się

Rola nauczyciela w rozwoju autonomii w procesie uczenia się jest istotna, gdyż pełni on funkcję doradcy, osoby ułatwiającej proces uczenia się i kierującej tym procesem (Komorowska 2002). Można więc przyjąć, iż zadaniem nauczyciela jest włączenie uczniów do podejmowania decyzji w kwestiach przebiegu nauki a także przygotowanie ich do wzięcia odpowiedzialności za naukę (Komorowska 2002: 171). W autonomicznym procesie uczenia się nauczyciel i uczniowie podejmują zatem wspólnie następujące decyzje:

- jaki będzie temat pracy;
- jakie materiały zostaną w niej wykorzystane;
- jakimi sposobami, technikami i w jakich formach toczyć się będzie praca;
- jaki będzie jej ostateczny produkt czy efekt i
- jak zostanie on zaprezentowany (Komorowska 2002: 171).

Zadaniem nauczyciela w kształceniu autonomicznym jest przygotowanie uczniów do podejmowania decyzji w trzech fazach podczas wykonywania prac projektowych oraz wyćwiczeniu u uczniów zdolności istotnych dla wykonywania tych prac (Komorowska 2002: 171-172). Do tych umiejętności Komorowska zalicza umiejętności interpersonalne i społeczne, do których można zaliczyć zdolność do określania własnych celów i poglądów, umiejętność negocjowania w grupie uczniowskiej, umiejętność słuchania poglądów innych osób. Kolejne umiejętności to umiejętności refleksyjne i analityczne, takie jak: umiejętność umotywowania dokonanego wyboru, umiejętność dostrzegania pozytywnych i negatywnych stron danego rozwiązania, umiejętność dostrzegania zalet i wad pracy w grupie, dokonywania ewaluacji własnej pracy oraz umiejętność zadawania pytań o przyczyny i skutki. Ostatnia grupa umiejętności to umiejętności dobierania i stosowania odpowiednich technik podczas pracy. Do roli nauczyciela w odniesieniu do tej grupy umiejętności Komorowska (2002: 172) zalicza pomoc uczniom w określeniu, jakie formy pracy będą dla nich najbardziej odpowiednie, a więc co za tym idzie określenie technik zapamiętywania, jakie mają preferencje co do pory uczenia się oraz jaki typ pamięci jest dla nich charakterystyczny. Do zadań nauczyciela należy także pomoc w określeniu zarówno strategii uczenia się w zakresie nauki słownictwa czy gramatyki, jak i problemów sprawiających trudności.

#### 4. Autonomia widziana z perspektywy nauczyciela

Analizując wyniki badań (zob. np. Sert 2006), można zauważyć, iż autonomia ucznia jest ściśle związana z autonomią nauczyciela. Jednocześnie badania (zob. Little 1995; McGrath 2000; Smith 2000) dostarczają argumentów wskazujących na fakt, że nauczyciele, którzy nie byli kształceni autonomicznie mają negatywny wpływ na rozwój autonomii w procesie uczenia się wśród uczniów. Doświadczenia pochodzące z badań (zob. Sert 2006; Siek-Piskozub i Strugielska 2007) nad autonomią studentów – przyszłych nauczycieli wydają się potwierdzać powyższe wnioski. Wynika z nich, iż ci studenci – przyszli nauczyciele, którzy są kształceni według pozytywistycznego modelu kształcenia, który opiera się w głównej mierze na przekazie gotowych treści, nie są świadomi własnych potrzeb i celów w nauce oraz mocnych i słabych stron własnej osoby jako uczącego się (Sert 2006). Nie potrafią oni także nadać kierunku ani monitorować przebiegu własnej nauki, a ich zdolność do refleksji nad własną nauką wymaga zdecydowanej poprawy. W rezultacie ci studenci – przyszli nauczyciele nie potrafią podejmować decyzji co do treści i przebiegu procesu uczenia/nauczania. Dane pochodzące z badania przeprowadzonego przez Siek-Piskozub i Strugielską (2007) z kolei pokazują, że studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela, którzy są poddani doświadczeniu autonomii w uczeniu i nauczaniu, posiadają umiejętność oceny efektywności pracy własnej oraz innych osób, potrafią pracować zespołowo

oraz dostrzegają pozytywne aspekty modelu kształcenia, w którym to nauczyciel pełni nadzór w klasie ale jest przewodnikiem.

## 5. Wprowadzenie do badań

Jak powszechnie wiadomo, zmiany ustrojowe w Polsce znalazły swoje odzwierciedlenie w reformie systemu edukacji. Autonomizacja ucznia i nauczyciela stały się tym samym jednym z głównych wyzwań współczesnego systemu kształcenia. Problem ten znajduje swoje odzwierciedlenie w licznych badaniach (zob. między innymi: Wilczyńska 2002; Wiśniewska 2003; Michońska-Stadnik 2004; Pawlak 2004).

Nieprzypadkowo, wzrost zainteresowania autonomizacją zbiega się ze zwiększoną uwagą poświęcaną uczniowi – jego teoriom osobistym, spostrzeżeniom i ocenom. Strugielska i Siek-Piskozub (2008) zauważają, że metaforyczne modele wyabstrahowane z danych zebranych od uczących się są zdecydowanie różne (tzn. mniej spójne i mniej wyidealizowane) niż analogiczne próbki zebrane od czynnych nauczycieli. Dla ilustracji, Tabela 1 poniżej przedstawia wybrane wyniki badania przeprowadzonego w styczniu 2006 w Katedrze Filologii Angielskiej UMK w Toruniu. Jak widać, odpowiedzi są niespójne w przypadku zarówno indywidualnego respondenta jak i profilu grupowego.

	Nauczyciel	Nauczanie	Uczący się	Uczenie się	Klasa
1	Rodzik	Wychowywanie dzieci	Odkrywca	Zdobywanie niezależności	Pojemnik
2	Rodzik	Prowadzenie wykładu	Niemowlę	Wchłanianie	Więzienie
3	Rodzik	Prowadzenie	Dziecko	Zapełnianie czystej kartki papieru	Klatka
4	Przywódca	Przekazywanie wiedzy	Aktywny uczestnik	Odkrywanie	Grupa ludzi z tym samym celem
5	Kontroler	Prowadzenie	Dziecko	Czytanie	Plac zabaw
6	Mistrz	Kolejka górską	Niewidome dziecko	Zgłębianie/badanie	Cyrk
7	Uzdrowiciel	Aplikowanie witamin	Dziecko	Pogłębianie samoświadomości	Kołyska

Tabela 1: Wybrane wyniki – styczeń 2006 (wyrażenia metaforyczne studentów czwartego roku filologii angielskiej).

KONCEPT	PAŹDZIERNIK 2006	MAJ 2007	WZROST CECH ZWIĄZANYCH Z AUTONOMIĄ
NAUCZYCIEL	25%	65%	40%
NAUCZANIE	10%	50%	40%
UCZĄCY SIĘ	10%	50%	40%
UCZENIE SIĘ	50%	75%	25%
KLASA	0%	80%	80%

Tabela 2: Wybrane wyniki – badanie długoterminowe (październik 2006/maj2007).

Kolejne badanie (Strzemeski i Strugielska 2008) wskazuje na niesymetryczne zmiany konceptów uczniowskich pod wpływem doświadczenia autonomizującego. Tabela 2 przedstawia wybrane wyniki, które wskazują na najwyraźniejszy przyrost zmian w obrębie konceptu klasy. Badanie, którego wyniki przedstawiamy w niniejszym wystąpieniu, zostało przeprowadzone w okresie od października 2005 do października 2007 w Katedrze Filologii Angielskiej UMK w Toruniu.

## 6. Opis badania

Jak już wspomniano, badanie przeprowadzono na studentach filologii angielskiej. Przebadano trzy następujące po sobie grupy studentów pierwszego roku, liczące odpowiednio 24, 36, i 40 osób. Przekrojowy charakter projektu miał na celu uchwycenie ewentualnych zmian w konceptualizacjach kolejnych roczników studentów. Biorąc pod uwagę rosnącą autonomizację polskiego szkolnictwa, należało się spodziewać, że zmiany w doświadczeniu na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum zostaną odpowiednio wyartykułowane w metaforycznych koncepcjach procesu glottodydaktycznego u badanych studentów. Respondenci zostali poproszeni o dokończenie 5 zdań w języku angielskim: *Nauczyciel jest jak..., ponieważ...; Nauczanie jest jak..., ponieważ...; Uczący się jest jak..., ponieważ...; Uczenie się jest jak..., ponieważ...*, które są standardowo używane w badaniach nad metaforycznymi konceptualizacjami procesu kształcenia.

Przy analizie wyników zastosowano metodologię typową dla paradygmatu metafory konceptualnej – dokonano więc uogólnień na podstawie zebranych wyrażen językowych. Następnie, co było zdecydowanie nowym aspektem projektu, pogrupowano schematyczne wyniki według trzech perspektyw: uczenia się, interakcji i ewaluacji. *Rama uczenia się* (ang. *learning frame*) pozwala grupować dane pod kątem odpowiedniego paradygmatu: behawiorystycznego, konstruktywistycznego lub socjo-historycznego (por. Williams i Burden 1999). *Rama interakcji* (ang. *social frame*) umiejscawia wyniki zgodnie z rozkładem sił w klasie (por. Tobin i Tippins 1996). *Rama ewaluacji* (ang. *axiological frame*) pozwala wyodrębnić opinie i oceny uczących się na temat ele-

mentów procesu glottodydaktycznego. Wyrażenia metaforyczne są więc interpretowane jako metafory generujące zmianę paradygmatu (por. Schön 1993).

ZESTAW 1: 2005/2006 (24)	ZESTAW 2: 2006/2007 (36)	ZESTAW 3: 2007/2008 (40)
1. NAUCZYCIEL JAKO PRZEWÓDCA (PRZEWODNIK) (11) 45%	NAUCZYCIEL JAKO PRZEWÓDCA (12) 33%	NAUCZYCIEL JAKO PRZEWÓDCA (20) 50%
2. NAUCZYCIEL JAKO STRAŻNIK (5) 20%	NAUCZYCIEL JAKO STRAŻNIK (6) 16%	NAUCZYCIEL JAKO DORADCA (12) 30%
3. NAUCZYCIEL JAKO PRZEWÓDZONY (3) 12%	NAUCZYCIEL JAKO PRZEWÓDZONY (6) 16%	NAUCZYCIEL JAKO ISTOTA AMBIWALENTNA (WROG/DORADCA) (5) 12%
4. NAUCZYCIEL JAKO PRZEDMIOT (np. znak drogowy) (3) 12%	NAUCZYCIEL JAKO INSTRUMENT (np. komputer) (6) 16%	NAUCZYCIEL JAKO UCZĄCY SIĘ (2) 8%
5. NAUCZYCIEL JAKO WALCZĄCY (1) 0.4%	NAUCZYCIEL JAKO OSOBA STAWIAJĄCA WYZWANIA (3) 0.8%	
6. NAUCZYCIEL JAKO ORGANIZATOR (1) 0.4%	NAUCZYCIEL JAKO PRZEDMIOT (3) 0.8%	

Tabela 3: Koncept nauczyciela w badaniach przekrojowych – metafory konceptualne.

Z oczywistych względów, skoncentrujemy się na wynikach dotyczących konceptu nauczyciela, które zostały przedstawione w Tabeli 3. Dane w nawiasach oznaczają liczbę respondentów. Każdej metaforze przyporządkowany jest procent odpowiedzi. Niektóre wyniki zostały pominięte ze względu na nieadekwatność odpowiedzi (np. definicja zamiast porównania).

## 6.1. Omówienie wyników

Przy omawianiu wyników skoncentrujemy się na perspektywie aksjologicznej, gdzie dostrzegalny będzie element oceny nauczyciela, zawarty szczególnie w komentarzach studentów.

### ZESTAW 1:

„Nauczyciel jest przewodnikiem, ponieważ daje wskazówki” (neutralny).

„Nauczyciel jest przewodnikiem, ponieważ organizuje interesujące wycieczki i dostarcza pożytecznych komentarzy” (oceniający/pozytywny).

### ZESTAW 2:

„Nauczyciel jest górnikiem, ponieważ jego praca jest ciężka i bezcelowa” (oceniający/negatywny).

### ZESTAW 3:

„Nauczyciel jest jak bestia/oprawca, ponieważ mówi innym co mają robić” (oceniający/bardzo negatywny).

„Nauczyciel jest górnikiem, ponieważ jego praca jest ciężka i bezcelowa” (oceniający/generujący zmianę).

„Nauczyciel jest przyjacielem, ponieważ tak powinno być” (generujący zmianę).

## 6.2. Podsumowanie

Tabela 4 zawiera przekrojowe zestawienie danych w każdej z trzech przyjętych perspektyw. Celem tego inwentarza jest pokazanie korelacji między zmianami w domenie uczenia się, społecznej i ewaluacji.

ZESTAW 1	ZESTAW 2	ZESTAW 3
RAMA UCZENIA SIĘ: BEHAVIORYSTYCZNA (65%)	BEHAVIORYSTYCZ- NA (49%)	KONSTRUKTYWISTYCZ- NA/SOCJO-HISTORYCZNA (38%)
RAMA INTERAKCJI: KONTROLOWANA PRZEZ NAUCZYCIELA (77.4%)	KONTROLOWANA PRZEZ NAUCZYCIE- LA (65.8%)	KONTROLOWANA PRZEZ NA- UCZYCIELA (56%) // KONTRO- LOWANA PRZEZ UCZĄCEGO SIĘ (36%)
RAMA EWALUACJI: NEU- TRALNA/POZYTYWNA (ponad 50%) //NEGATYWNA (ok. 20%)	NEGATYWNA (ponad 20%)	NEGATYWNA – GENERUJĄCA (ponad 50%) // POZYTYWNA (ok. 40%)

Tabela 4: Metafory i perspektywy w ujęciu przekrojowym.

Podsumowując, widzimy wyraźną asymetrię zmian konceptualnych pod wpływem autonomizacji polskiego szkolnictwa. Nauczyciel w kontekście nauczania/uczenia się jest najbardziej podatny na dekompozycję: paradygmat behaviorystyczny zdecydowanie ulega metaforom konstruktywistycznym w zestawie 3. Nauczyciel-przewodnik staje się partnerem, często uczniem wśród innych uczniów. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że autonomizacja ucznia w aspekcie psychologicznym wpływa na korzystną ocenę nauczyciela z tej właśnie perspektywy. Inaczej jednak wypada ocena nauczyciela z perspektywy instytucjonalnej, czyli układu sił w klasie i w szkole. Widać tu wyraźnie, że tzw. autonomia polityczna jest jeszcze poza naszym zasięgiem. Klasa jest zdecydowanie pod wpływem nauczyciela (patrz: niewielkie zmiany procentowe), a jedynym „światłem w tunelu” jest zdecydowana polaryzacja konceptu nauczyciela w zestawie 3. Proces ten najlepiej podsumowuje metafora: NAUCZYCIEL TO ISTOTA AMBIWALENTNA (Tabela 4) – przyjaciel w dziedzinie wiedzy, ale wróg w perspektywie szkoły jako instytucji.

I wreszcie perspektywa aksjologiczna, nierozzerwalnie powiązana z poprzednimi domenami. Wydaje się, że widać tu najpełniej obawę uczniów

przed autonomią. Porównując horyzontalny układ danych w ramie aksjologicznej, dostrzegamy zaskakujących przyrost ocen pozytywnych. Innymi słowy, 40% badanych zadeklarowało zadowolenie z dominacji nauczyciela w procesie kształcenia.

Zamiast ostatecznych wniosków, ograniczymy się raczej do sformułowania kilku spostrzeżeń wynikających z powyższych rezultatów. Wpływ działań autonomizujących znajduje swoje odzwierciedlenie w teoriach osobistych uczniów. Zakładając, że szkoła jest jednym z kontekstów mających promować autonomię jednostki, możemy stwierdzić, że zadanie to jest, przynajmniej częściowo, spełniane. Wydaje się, że do pełnego sukcesu potrzebna jest przede wszystkim większa autonomia szkoły jako instytucji.

## BIBLIOGRAFIA

- Benson, P. 1997. „The philosophy and politics of learner autonomy”, w: Benson, P. i Voller, P. (red.). 1997. 18-34.
- Benson, P. i Voller, P. (red.). 1997. *Autonomy and independence in language learning*. Londyn – Nowy York: Longman.
- Cameron, L. i Low, G. 1999. „Metaphor”. *Language Teaching* 32. 77-96.
- Cameron, L. i Low, G. (red.). 1999a. *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortazzi, M. i Jin, L. (1999). „Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language”, w: Cameron, L. i Low, G. (red.). 1999a. 149-176.
- Dakowska, M. 1995. *Models of language use and language learning in the theory of language didactics*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dakowska, M. 2003. *Current controversies in foreign language didactics*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dakowska, M. 2005. *Teaching English as a foreign language*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guerrero, M. C. M. i de Villamil, O. S. 2000. „Exploring teachers' roles through metaphor analysis”. *TESOL Quarterly* 34. 341-351.
- Jaroszevska, A. i Torenc, M. (red.). 2008. *Kultury i języki: poznawać – uczyć się – nauczać. Księga Jubileuszowa dla Pani Profesor Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik z okazji 65 urodzin*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jodłowiec, M. i Niżegorodcew, A. (red.). 2007. *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kövecses, Z. 2002. *Metaphor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. i Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Little, D. 1991. *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentic.



- Little, D. 1995. „Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy”. *System* 23 (2). 175-181.
- Little, D. 2003. „Learner autonomy and second/foreign language learning”. ([www.lang.ltsm.ac.uk/resources/goodpractice.aspt?resourceid=1409](http://www.lang.ltsm.ac.uk/resources/goodpractice.aspt?resourceid=1409)).
- Littlewood, W. 1996. „Autonomy: an autonomy and a framework”. *System* 24. 427-435.
- Martinez, M. A., Sauleda, N. i Huber, G. L. 2001. „Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning”. *Teaching and Teacher Education* 17. 965-977.
- McGrath, I. 2000. „Teacher autonomy”, w: Sinclair, B., McGrath, I. i Lamb, T. (red.). 2000. 100-110.
- Michońska-Stadnik, A. 2004. „Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 11-18.
- Michońska-Stadnik, A. i Wąsik, Z. (red.). 2008. *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej.
- Paiva, V. L. M. O. 2005. „Autonomy and complexity”. *Autonomy in second language acquisition. Share: An Electronic Magazine by Omar Villarreal and Marina Kirac N.*
- Pawlak, M. (red.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM Poznań.
- Railton D. i Watson, P. 2005. „Teaching autonomy”. *Active Learning in Higher Education* 6. 182-193.
- Richards, J. i Rodgers, T. 1986. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sert, N. 2006. „EFL Student teachers' learning autonomy”. *Asian EFL Journal* 8. 180-201.
- Siek-Piskozub, T. i Strugielska, A. 2007. „Jak kształcić nauczyciela autonomicznego. Historia pewnego seminarium”, w: Jodłowiec, M. i Niżegorodcew, A. (red.). 2007. 337-346.
- Siek-Piskozub, T. i Strugielska, A. 2008. „Osobiste teorie ucznia i nauczyciela”, w: Jaroszevska, A. i Torenc, M. (red.). 2008. 129-136.
- Sinclair, B., McGrath, I. i Lamb, T. (red.) 2000. *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Londyn: Longman.
- Sinclair, B., McGrath, I. i Lamb, T. (red.). 2000. „Learner autonomy, teacher autonomy: future directions”, w: Sinclair, B., McGrath, I. i Lamb, T. (red.). 2000. 100-110.
- Smith, R. C. 2000. „Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning”, w: Sinclair, B., McGrath, I. i Lamb, T. (red.). 2000. 89-99.
- Strugielska, A. i Siek-Piskozub, T. 2008. „Conceptual metaphors as a reflection of personal experience in education”, w: Wąsik, Z. i Komendziński, T. (red.). 2008. 117-131.

- Strugielska A. (w druku). „The teacher, the learner, and the classroom as reflections of contemporary cultural models: A study in metaphorical conceptualizations”.
- Strzemeski, K. i Strugielska, A. 2008. „Zmiany w postawach autonomicznych studentów pierwszego roku filologii angielskiej”, w: Michońska-Stadnik, A. i Wąsik, Z. (red.). 2008. 147-158.
- Wąsik, Z. i Komendziński, T. (red.). 2008. *Metaphor and cognition*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Werbińska, D. 2005. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wiśniewska, D. 2003. „Introducing autonomy in the foreign language classroom: Qualitative study on teachers' practice and problems”. Niepublikowana praca doktorska. Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań.

# Część VIII

POSZUKIWANIE  
OPTYMALNYCH ROZWIĄZAŃ  
DYDAKTYCZNYCH



*Weronika Wilczyńska*

*UAM Poznań*

---

## NAUCZYCIEL JĘZYKA OBCEGO JAKO BADACZ

### The foreign language teacher as a researcher

The extensive catalogue of the roles the teacher is expected to perform has recently been extended by the role of a researcher. Such a development can be viewed as controversial since, on the one hand, studies conducted by teachers may lack the necessary methodological rigor and, on the other, the rationale behind this recommendation raises serious doubts. Is it possible to combine the role of a researcher with didactic and administrative duties? Is it not beyond the capacity and competence of an „ordinary” foreign language teacher to conduct research? And if not, can teachers be expected to take over the responsibilities of trained applied linguists? The present paper outlines theoretical and practical premises that point to the benefits of extending the scope of the teacher's competences by the competence of a researcher. Their legitimacy in the Polish educational context will be discussed, as well as the conditions that are indispensable for integrating research with other responsibilities of a foreign language teacher.

### 1. Wprowadzenie

Tytułowy problem może wydawać się zbyt szczegółowy czy też po prostu uboczny w stosunku do głównego nurtu tematyki dotyczącej zawodu nauczyciela. Wiadomo, nauczyciel powinien przede wszystkim nauczać... Poza tym wiadomo też, przynajmniej tym lepiej poinformowanym, że istnieje już od ponad pół wieku paradygmat badawczy „w wersji dla szkół”, a mianowicie tzw. badania w działaniu (ang. *action research*). Jeśli więc jakiś nauczyciel jest zainteresowany prowadzeniem badań może z tego wzorca swobodnie korzystać.

Punktem wyjścia poniższych rozważań jest bezsporny fakt, że nauczycielskie opracowania naukowe należą w Polsce do zupełnej rzadkości, co żywo kontrastuje z sytuacją w krajach anglosaskich. Ktoś odpowie, że na

badania nasz nauczyciel po prostu nie ma czasu – argument to społecznie akceptowany, a przy tym dość elegancki. Dodajmy: brakuje czasu, ale pewnie i... atlasu. A więc jeśli przeszkodą nie jest tu znajomość metodologii, to przyczyn należy upatrywać zapewne w specyfice naszej rodzimej kultury zawodowej. Mówiąc konkretniej – w określonych realiach, nawykach zawodowych, postawach i stereotypach myślowych. I taką właśnie tezę postaramy się rozwijać poniżej.

## 2. Badanie w działaniu: wyzwanie metodologiczne czy kulturowe?

Przypomnijmy tu pokrótce główne wytyczne metodologiczne badań w działaniu i zastanówmy się, dlaczego tak rzadko spotyka się tego typu badania na gruncie polskim. Jak wiadomo, badanie takie:

- jest prowadzone przez samego nauczającego, na zasadzie obserwacji uczestniczącej;
- dotyczy niewielkiej populacji, przy uwzględnieniu specyfiki danego kontekstu;
- skupia się na monitorowaniu (pewnego zakresu) efektów określonej interwencji dydaktycznej.

Podkreśla się liczne zalety takich badań: w pierwszych rzędzie ich optymalizacyjne walory – badania takie pozwalają na bieżąco dostosowywać wybrane, istotne aspekty dydaktyki, a także oceniać skuteczność danej procedury dydaktycznej. Istnieje możliwość powtarzania danego badania w równoległych grupach czy kolejnych rocznikach, dla lepszego uchwycenia specyfiki danego problemu i jego zmienności w poszczególnych kontekstach. Z tego powodu badania takie mogą też istotnie przyczyniać się do rozwoju zawodowego. Szczególne znaczenie w tym zakresie mają projekty badawcze prowadzone równolegle przez kilku współpracujących ze sobą nauczycieli.

W sumie badania w działaniu nie wydają się więc szczególnie trudne i obciążające czasowo, a mogą przynieść wiele pożytku zawodowego. Fachowa literatura zagraniczna obfituje zarówno w raporty z takich badań, jak i doniesienia o ich licznych zaletach samokształceniowych, zwłaszcza w przypadku badań dwu- i kilkusobowych. Dlaczego więc są one u nas rzadkością? Może wystarczy przeszkolić nauczycieli, by potrafili i chcieli takie badania prowadzić? Odpowiednie kompetencje badawcze są bezwzględnie potrzebne (zob. niżej, punkt 4), jednak nasze doświadczenie pokazuje, że poważne przeszkody leżą raczej w specyficznej mentalności i postawach, a więc w tym, co określa się jako kulturę zawodową<sup>1</sup> nauczycieli.

---

<sup>1</sup> Ogólniej, przez kulturę zawodową rozumiemy spójny wewnętrznie zespół cech, składający się na charakterystyczny dla danej grupy zawodowej sposób myślenia i postępowania. Zgodnie z istotą kultury, ta mentalność i zachowania wyrażają wyznawanie wartości i są podstawą oczekiwań i ocen formowanych wobec członków danej grupy.

### 3. Bariery w zakresie kultury zawodowej

Przede wszystkim, na percepcję tę wpływa ogólne wyobrażenie na temat stanu naszego szkolnictwa. W obiegu społecznym (i przekazie medialnym) funkcjonuje określona, *stereotypowa* wizja zawodu nauczyciela – składają się na nią takie elementy jak: niedowartościowanie ekonomiczne, przeciążenie obowiązkami, niewysoki prestiż społeczny... To cechy przywoływane, by uzasadnić równie powszechnie uznawaną, niską efektywność szkoły, zarówno pod względem wyników kształcenia, jaki i swej skuteczności wychowawczej. Poza tym, wielu nauczycieli zapewne na co dzień doświadcza niemożności wpływania na cokolwiek poza swymi lekcjami. Ogranicza to ich poczucie podmiotowości i może być źródłem frustracji, tym bardziej że nauczyciele tzw. języków zachodnich wiedzą z autopsji, że tam, za granicą, pracuje się inaczej, i pewnie lepiej...

Z perspektywy psychologii społecznej nie jest istotne, na ile wspomniany tu, stereotypowy, a dość szary obraz naszej edukacji jest prawdziwy. Tego pojedynczy nauczyciel sprawdzić nie jest w stanie, a jeśli tylko jego własne obserwacje potwierdzą stereotyp choćby w części, będzie on zapewne skłonny uznać za trafny także cały ten, negatywny obraz. Jego szara tonacja dobrze przecież współgra z naszą skłonnością do pesymizmu lub co najmniej sceptycyzmu<sup>2</sup>. Dalszą obróbką obrazu zajmą się już nasze negatywne emocje, które wyprodukują odpowiednio dosadne, katastroficzne określenia („To wszystko jest chore!”, „Doszliśmy do absurdu!”). Dla niniejszej refleksji istotne jest to, że takie krytyczne nastawienia i przekonania co do zasadniczej ułomności systemu będą raczej ograniczać niż stymulować indywidualną kreatywność i inicjatywy. Mając pod ręką konkretne, a negatywne argumenty i powszechnie akceptowane wnioski co do „ogólnego klimatu zastoju” i „niemożności zmian”, można dość łatwo stracić wiarę w sens indywidualnych, „ponadnormatywnych” wysiłków i reagować biernym oporem wobec tego, co będzie postrzegane jako dodawanie *nowych* obowiązków.

I nie chodzi nam tu o tych nauczających, którzy – powiedzmy to otwarcie – wykonują swą pracę raczej z konieczności i nie angażują się w nią, a powyższą wizję wykorzystują jako wystarczające uzasadnienie czy wręcz usprawiedliwienie swej powierzchownej pracy („Przecież w tych warunkach nie warto/nie można dobrze pracować...”). W dalszej refleksji pominiemy tę grupę „nauczycieli z konieczności”, bowiem to nie oni będą podejmować jakiegokolwiek dodatkowe inicjatywy, choć zapewne będą niechętnie patrzeć na tych „wychylających się”.

Jednak, mimo tak mało sprzyjającego klimatu, część nauczycieli potrafi osiągać nawet wysoki poziom satysfakcji zawodowej. Zachowując mniej lub bardziej krytyczny stosunek do systemu, nawiązując oni dobre relacje z pod-

<sup>2</sup> Por. np.: Drogosz, M. 2005. *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

opiecznymi, angażując się niejako ponadprogramowo w ich rozwój. I tej – jak się wydaje dość licznej i naprawdę wartościowej grupie nauczycieli „ideowych” – starczyłoby zapewne energii i czasu, by podjąć badania, rzecz jasna pod warunkiem zdobycia przez nich odpowiednich kompetencji badawczych. Dlaczego więc ich ciekawa praktyka nie pobudza ich do ściślejszego określenia przesłanek jej efektywności czy przeciwnie źródeł jej niedoborów?

Istotne znaczenie mogą mieć tu względy afektywne i zwykle przywiązanie do określonego, sprawdzonego już stylu działania danego nauczyciela. Ciekawa, żywa lekcja, autentyczne zaangażowanie się w kontakt z uczniami, barwny podręcznik i atrakcyjne formy pracy, wydają się mu trudne do pogodzenia z postawą obserwatora, koncentracją na wybranym aspekcie, robieniem notatek, redakcją ścisłych sprawozdań, itd. Może on jeszcze tę lekcję opisać, poparć jej pozytywną oceną, jaka wylania się z ankiety przeprowadzonej wśród uczniów, podzielić się z innymi swymi pomysłami i wrażeniami, ale badanie własnego nauczania jawi mu się jako to, co może wręcz zakłócić jej przebieg i zniweczyć jego własną spontaniczność. Podejmując badania, nauczyciel taki musiałby więc pokonać istotne bariery organizacyjne, ale także mentalnościowe i emocjonalne, zmieniając swój styl, który jest przecież dla niego sprawdzoną już wartością.

I dlaczego właściwie miałby to (z)robić, skoro rzecz działa i uczniowie są zadowoleni? I tak nikt nie doceniłby tego dodatkowego wysiłku – nie ma przecież obowiązku prowadzenia badań. Nie są one co prawda zakazane, ale ich podejmowanie mogłyby wskazywać – w percepcji własnej i środowiska – na niezdrowe ambicje. Wg takiej logiki, nie ma powodu, by wychylać się poza sferę opisu i prostej analizy, zdobyć się na dystans wobec nasuwających się uogólnień. Badania podejmują tylko ci, którzy „coś z tego mają”, np. „muszą” z jakichś względów uzyskać doktorat lub wykazać się publikacją artykułu opartego na danych empirycznych (ale nawet wtedy wystarczy przecież zrobić ankietę...).

Co znamienne, takie rozumowanie wydaje się także dotyczyć nauczycieli akademickich – mam tu na myśli ich praktykę dydaktyczną, a nie badania prowadzone w swej specjalizacji (u glottodydaktyków oba te zakresy się nakładają). Podjęcie badań w tym zakresie przez nieglottodydaktyków byłoby najpewniej traktowane jako wkraczanie na nie swoją działkę. Zresztą administracyjnie nie wymaga się od nich nawet uprawnień dydaktycznych... Czyż potrzeba większego dowodu na to, jak bardzo refleksja dydaktyczna jest niedoceniana w naszej kulturze zawodowej?

I tak oto odsłania się kulturowe podłoże niechęci wobec podejmowania badań nad własną praktyką dydaktyczną. Kultura zawodowa naszych nauczycieli, jak starano się pokazać wyżej, wydaje się bowiem zorientowana na kryteria efektywnościowe i „fenomenologiczne” przeżywanie dydaktyki. Badania czy choćby systematyczna refleksyjność, których przedmiotem byłaby własne praktyka dydaktyczna musiałaby więc oznaczać istotne przewartościowanie w sferze obecnie dominującej mentalności zawodowej. W szczegól-



ności zreformować trzeba by samą podstawę naszych działań dydaktycznych, przyporządkowując je nie tylko doraźnie pojmowanej efektywności (ona pozostanie ważna...), lecz także praktykowaniu na co dzień – i pielęgnowaniu u swych podopiecznych – postawy poszukującej i myślenia krytycznego.

#### 4. Ogólne ramy refleksyjności jako dominującej postawy dydaktycznej

Przyjęliśmy wyżej, że podjęcie badań wymaga refleksyjnego dystansu wobec własnej praktyki dydaktycznej. Na ile jednak taka refleksyjność jest istotna z punktu widzenia efektów nauczania? Ustalmy więc główne racje przemawiające za praktykowaniem na co dzień postawy poszukującej w samej dydaktyce językowej, a także korzyści z tego płynące.

##### 4.1. Wiedza, sprawności, kompetencja...

Z reguły obie strony procesu dydaktycznego są autentycznie zainteresowane rozwijaniem swej *wiedzy* – językowej, kulturowej, rzadziej niestety komunikacyjnej. Określenie *kompetencja* rozumiane bywa, niestety, jako dodawanie do tej wiedzy szeregu sprawności. Przy takim rozumieniu przedmiotu nauczania pojawia się też regularnie znamienne zastrzeżenie, a mianowicie, że uczący się powinien *ponadto* potrafić tę wiedzę i sprawności *odpowiednio* wykorzystywać... Wyczucie odpowiedności użycia jest rzeczywiście ogromnie ważne, lecz jak właściwie uczący się ma je wypracować? Przecież nie może tu liczyć, jak w języku ojczystym, na uzyskiwane w sposób naturalny doświadczenie społeczne.

Tymczasem samo pojęcie kompetencji implikuje przecież kontrolę użycia języka, a to – w warunkach szkolnych – może dokonać się tylko poprzez wgląd w istotę i konsekwencje działań komunikacyjnych. Konieczne jest więc uwzględnianie szerszego zakresu powiązań i odniesień, jako pomocnego w rozumieniu uwarunkowań komunikacji i „podglądaniu” zasadności występowania danych form. A teren to przebogaty i rzeczywiście wymagający, możliwie światłej, ale i odpowiednio kreatywnej, osobistej eksploracji. Klania się tu bowiem (tak uczniom, jak i nauczycielom) nie tylko specyfika poszczególnych języków (w tym także ojczystego), ale może bardziej jeszcze swoistość poszczególnych kontekstów i praktyk komunikacyjnych, ich różnorodność i dynamika.

Patrząc z perspektywy edukacyjnej, warto postawić tezę, że podstawową osią dla postulowanej tu refleksyjnej eksploracji będzie nie tyle dany język, co raczej indywidualnie, podmiotowe funkcjonowanie komunikacyjne, skuteczne nie tylko informacyjnie, ale także w zakresie kształtowania relacji międzyludzkich. Uczący się i nauczający powinni starać się pogłębiać swoje widzenie tego, co nazywamy funkcjonowaniem mownym, a szerzej komunikacyjnym. Świat komunikacji to świat wielorako złożony. Z jednej strony

przynależy on do szerszego jeszcze zakresu relacji międzyludzkich, z drugiej zaś operuje na kodach niepełnych, a więc tylko częściowo wyuczanych, a wszystko to jest indywidualnie percypowane i przetwarzane przez jednostki, wpisując się w ich indywidualne plany działania. Sama ta złożoność i wielość powiązań jest często opisywana w literaturze i nie będziemy tu jej rozwijać. Otwierają się tu więc, dla nauczających i uczących się, szerokie pola interdyscyplinarnych powiązań i odniesień.

Nauczyciel winien takie możliwości ukazywać, nie pozostawiając ich wyłącznie domysłowości uczniów. Jest to jednak pole zbyt obszerne, by starać się je wyczerpać, i nie o to w szkolnym nauczaniu chodzi. Kontekst szkolny narzuca przecież także ekonomię działań, co można by zapewnić właśnie przez połączenie perspektywy komunikacyjnej ze specyfiką cech i potrzeb uczącego się. Będzie to wymagało uwzględnienia takich kategorii, jak: zainteresowanie tematyczne, styl komunikacyjny i uczeniowy, ambicje i potrzeby ucznia w tym zakresie. Przyczyni się to do ukonkretnienia zdefiniowanych komunikacyjnie treści i celów nauczania, zachowując jednocześnie szeroki, prawdziwie humanistyczny wymiar takiego kształcenia.

#### 4.2. Wiedza praktyczna a refleksyjność

Nastawienie na wiedzę i sprawności praktyczne nie oznacza oczywiście, że nauczyciel nie oczekuje od uczniów refleksji. Jednak wymóg rozumienia jest wtedy odnoszony raczej do trudniejszych aspektów wiedzy, wymagających pewnego wytłumaczenia, najczęściej zresztą w postaci komentarzy gramatycznych. Takie ograniczone zapotrzebowanie na refleksję kontrastuje z postawą badacza: dla niego wiedza rozumiana jako faktografia jest zaledwie pewnym odniesieniem, ale nie istotą procesu dociekania. Posłużmy się tu przykładem popularnego badania: *Ile czasu uczeń spędza na pracy domowej nad językiem x, oglądaniem TV, etc.?* Założmy, że tyle samo, np. po 2 godz. dziennie. Ustalenie tego faktu, to jedno, czym innym zaś jest jego interpretacja (np. ocena, czy to dużo czy mało, i jakie to ma znaczenie, z czego wynika i czym może skutkować) – te kwestie będą już zależały od naszych (mniej lub bardziej subiektywnych) teorii. Otóż chodzi o to, by teorie te poddawać systematycznej weryfikacji, w dążeniu do nadania im maksymalnej spójności.

Nauczyciele i uczniowie są na ogół świadomi, że *wiedza* to niekoniecznie *rozumienie*, choć zapewne jakaś wiedza jest rozumieniu danej kwestii przydatna lub wręcz niezbędna. Istnieje też wiedza zbyt techniczna, zwyczajnie nieprzydatna, ale to tylko balast, obojętny w gruncie rzeczy dla naszego aktualnego rozumienia świata komunikacji. Nauczyciele zabezpieczają się przed taką wiedzą, preferując wiedzę *praktyczną* – której koronnym przykła-

dem jest popularna reguła prawej dłoni<sup>3</sup>. W dydaktyce językowej kryterium praktyczności pozwala nauczycielowi odsiać wiele informacji zwyczajnie niepotrzebnych, a także odpowiednio upraktyczyć zbyt abstrakcyjne czy skomplikowane fragmenty wiedzy.

Nie można jednak nawet marzyć o sprowadzeniu złożoności komunikacyjnej do prostych „reguł prawej ręki”. Co więcej, ściśle zasklepianie się w praktyczności źle służy odkrywaniu i rozumieniu zależności, odcina ono wręcz drogę w tym kierunku. I nie można tu ulegać złudzeniom pozytywizmu poznawczego: gromadzone informacje językowe nie ułożą się *same* w swą interpretację, dostarczając nam swego własnego wyjaśnienia. Refleksja dydaktyczna nad komunikacją i badawcza nad własną dydaktyką, ich pogłębione rozumienie nie są po prostu możliwe, jeśli nie podejmie się wysiłku systematyzowania swych obserwacji, a to oznacza odniesienie ich do jakiegoś „poziomu meta”. Mówiąc prościej, niezbędne jest wyjście poza własną praktykę i obserwacje, a więc sięgnięcie do tego, co nasze środowisko nazywa skrótową „teorią” czy „abstrakcją”.

Refleksyjność w zakresie komunikacji jest niewątpliwie wyzwaniem trudnym, ale i fascynującym dla wszystkich, uczących się, nauczających i badających. Umiejętności komunikacyjne bywają niedostatecznie kształtowane w domu i szkole, zaś świadomość komunikacyjna przedstawia się jeszcze skromniej. Jeśli więc nie podejmiemy tego wyzwania, pozostanie nam... zlepek stereotypów i trudnych do uogólnienia doświadczeń osobistych. Pozostaniemy naiwni wobec produktów wypracowanych przez specjalistów od reklamy czy wizerunku osób publicznych, a nieporadni w zwykłych relacjach międzyludzkich. A przecież uzyskanie niezależnego osądu w tych właśnie zakresach można uznać za miarę praktyczności edukacji językowej. W dobie rewolucji komunikacyjnej musimy potrafić nie tylko wymieniać informacje, ale także np. rozpoznawać manipulacje, a więc i takie cechy dyskursu, jak jego wysoka afektywność czy sugestywność.

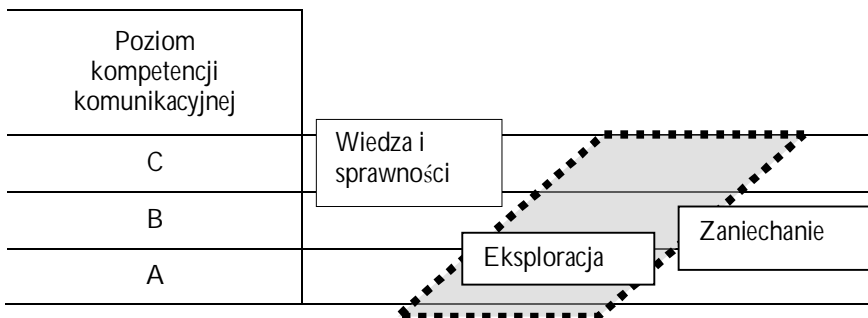
Jeśli zatem skądinąd chwalebny apetyt na wiedzę praktyczną nie połączy się z refleksyjnością, nie może być mowy o *sensownym* budowaniu kompetencji komunikacyjnej... Stąd nigdy dość podkreślania wagi refleksyjnego podejścia podmiotu poznającego, czyli zarówno samego nauczyciela, ale i uczniów. Warto tę oczywistość przywoływać także w kontekście aktualnie promowanej idei *społeczeństwa opartego na wiedzy*.

#### 4.3. Eksploracyjny charakter kompetencji a poszczególne etapy jej rozwoju

Uczący się z definicji pozostają zawsze „niedouczeni”, ich kompetencja jest niepełna, a więc działają oni (komunikacyjnie i uczeniowo) w stanie podwyż-

<sup>3</sup> Ma ona liczne zastosowania w matematyce, fizyce (przykładając odpowiednio dłoń możemy np. określić kierunek prądu indukowanego w przewodniku), a dla kierowców wyznacza pierwszeństwo przejazdu na skrzyżowaniu.

szanej niepewności i/lub nieświadomości. Jak pokazuje poniższy schemat, mimo ograniczeń naszej kompetencji, na każdym poziomie mamy pewne możliwości sensownego manewru, podejmując działania w oparciu o zdobyte już wycucie i świadomość komunikacyjną. Przy zbyt dużym ryzyku słusznym będzie jednak nie podejmować działań w zamierzonej formie, decydując się na ich uproszczenie czy wręcz zaniechanie (zob. Rysunek 1).



Rysunek 1: Ograniczanie działań komunikacyjnych i obszar działań eksploracyjnych w zależności od poziomu kompetencji komunikacyjnej.

Ryzyko komunikacyjne nie dotyczy więc tylko, jak się często sądzi – poziomu początkowego. Początkujący zwykle korzysta wręcz ze swoistej „taryfy ulgowej”, a partner komunikacyjny często obdarza go uznaniem dla jego wysiłków i dobrej woli. Ktoś zaawansowany będzie jednak oceniany rygorystyczniej, bowiem tu partner może (niesłusznie) zakładać uzyskanie przez danego rozmówcę pełnej kompetencji. Jest to niemal naturalne, zwłaszcza jeśli cudzoziemiec mówi bez akcentu.

Podejmowanie działań komunikacyjnych i uczeniowych w sytuacji niepewności jest trudnym wyzwaniem dla uczącego się i jego nauczyciela, a językoznawstwo i gramatyka bywają tu zwyczajnie nieprzydatne. Bardzo pomocne natomiast będzie wsparcie partnera i dobra kontrola emocjonalna, co sprzyja szybkiej refleksji. Jej podstawą będzie odpowiednia świadomość komunikacyjna, a także znajomość odpowiednich strategii komunikacyjnych, kompensacyjnych, ale i eksploracyjnych – być może kiedyś nasza dyscyplina wypracuje tu jeszcze inne terminy, bardziej wyspecjalizowane niż *intuicja* czy *wycucie językowe*... Nauczyciele, ale i badacze, powinni więc szerzej podjąć problematykę komunikowania się w warunkach ograniczonej kompetencji, nie zawężając jej do analizy „braków językowych”.

Byłaby to zapewne istotna oś refleksji w porządkowaniu naszej dziedziny. By glottodydaktyka osiągnęła pełnię autonomii jako dyscyplina badawcza, niezbędnym jest spójne określenie jej podstaw i kwestii centralnych. Nie może to być niezbyt spójny konglomerat czy „miejsce przecięcia się” kilku, historycznie już znacznie bardziej okrzepłych dziedzin pokrewnych (wrócimy do tej kwestii w punkcie 5.1.).

#### 4.4. Refleksyjność jako łącznik między wiedzą ogólną a badanym kontekstem

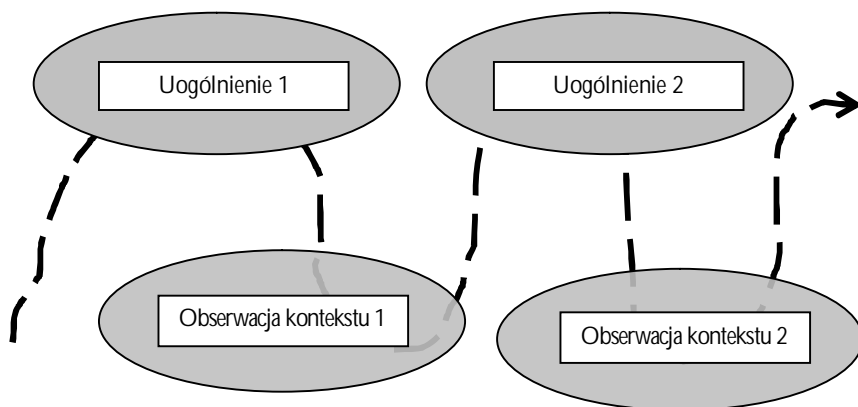
Badania w działaniu, i ogólniej wszelkie badania nauczycielskie, będą – co oczywiste – badaniami silnie skontekstualizowanymi. Ponadto obserwacji poddawać możemy tylko konkretne przykłady (refleksyjność będzie tu funkcją naszej zdolności wiązania ich np. z innymi kontekstami użycia). W obu wypadkach przedmiot obserwacji jest konkretny, a przy tym wpisuje się w określony kontekst komunikacyjny (i/lub uczeniowy). Kontekstowość jest oczywiście cechą rzeczywistości, ale w danym *ujęciu* niejako redukujemy kontekst do wybranego aspektu (relacyjnego, celowościowego etc.). Operacja ta określa *oś obserwacji*, wyodrębniając z danej rzeczywistości to, co chcemy lepiej poznać, nie pozbawiając wybrany aspekt jego naturalnego tła.

To wyjście poza fizyczny przedmiot obserwacji zaznacza się jeszcze dobitniej w momencie formułowania interesującej nas zależności, co przybiera ostatecznie postać pytania badawczego. Stąd też z natury rzeczy pytanie badawcze wykracza poza ambicję opisu rzeczywistości i jest zakotwiczone w określonej wizji zależności, w pewnej abstrakcji – która zakłada pewną, modelową postać rzeczywistych relacji. Jednocześnie całość badania pozostanie w tym sensie zależna od naszych odniesień teoretycznych. W tych też ramach powinno się oceniać możliwości wykorzystywania ich wyników w innych kontekstach kontekstach.

W dydaktyce cała ta procedura refleksji przybierze postać serii prowizorycznych przybliżeń, nastawionych na kolejne doprecyzowania i/lub poszerzenia, co ilustruje poniższy schemat (Rysunek 2). Wielość ujęć teoretycznych w nauce będą odpowiadały tu indywidualne wizje, wykorzystujące znaczące nawiązania, symbole, czy metaforyczne porównania, a nawet rysunki i szkice. Granice ich trafności będą zależały od doświadczenia komunikacyjnego uczniów, które nauczający może odpowiednio wzbogacać i ukierunkowywać.

I w badaniach, i w refleksji dydaktycznej, musimy zatem oderwać się od danego przedmiotu obserwacji, wyodrębnić jej kontekst, wchodząc na minimalny choćby poziom ogólności. Ta ogólność to zapewne struktury naszego umysłu analizujące rzeczywistość wg wypracowanych przez siebie narzędzi poznawczych, takich jak pojęcia i zależności. Tu właśnie będzie przydatna nasza wiedza ogólna (a więc abstrakcyjna, teoretyczna) – może ona bowiem wskazywać na *potencjalnie* istotne czynniki, układy i ich dynamikę. Wiedza ta ma jednak wartość wyłącznie indykacyjną, tj. mówi, co *w ogóle* może wchodzić w grę. Szczególną wartość indykacyjną będą miały syntezy wielu podobnych (pod danym względem) badań, bowiem wskazują one na prawdopodobne *tendencje* w zakresie danych zależności. Jest to więc dobry punkt wyjścia do formułowania tzw. pytania badawczego. Oznacza to, że prototyp pytania głównego nie przyjmuje postaci: *Jak jest?*, lecz: *Co powoduje, że tak właśnie jest?* Umożliwia to dalsze pytania, takie jak: *Jak może to rzutować na przyszłość?* czy też: *Jak można to zmienić?* Są to więc typy pytań, jakie na co dzień nurtują nauczycieli.

## POZIOM ABSTRAKCJI



## POZIOM KONKRETU

Rysunek 2: Refleksja dydaktyczna jako poruszanie się między abstrakcyjnym uogólnieniem a obserwacją wybranego kontekstu.

Ponieważ pytanie badawcze dotyczy zazwyczaj kwestii dość złożonej, wydzielamy w nim następnie bardziej szczegółowe aspekty w postaci tzw. pytań szczegółowych. Pozostaje jeszcze dobrze dobrać metodologię i zaplanować procedurę badawczą. Efektem tego postępowania będzie określenie obrazu interesującej nas zależności dla danego kontekstu, przy czym ta ostatnia okoliczność wyznacza także granice jego „prawdziwości”. Możemy oczywiście z pewną dozą ostrożności dokonywać uogólnień, jednak z reguły w naukach humanistycznych nie osiągamy gwarancji pełnej przewidywalności i powtarzalności wyników. Natomiast istotną wartością pozostaje samo uchwycenie układu czynników aktywnych w danej sytuacji, a wgląd taki może znacząco rozwijać nasze rozumienie uwarunkowań i dynamiki powiązań danego typu. Tym samym zmniejsza się pole relatywizmu i dowolności w naszych poglądach i decyzjach dydaktycznych. Można więc powiedzieć, że refleksyjność jest ciągłym poruszaniem się między pewnymi uogólnieniami a specyfiką danego kontekstu. Wysnuwamy stąd wniosek o olbrzymim wprost znaczeniu (samo)kształcącym zarówno pracy badawczej, jak i refleksyjnego uprawiania dydaktyki (w tym wypadku także dla ucznia).

### 5. Dlaczego tak trudno o refleksyjną dydaktykę i badania?

Jak widać, rzadkość badań podejmowanych przez nauczycieli i ograniczony zakres refleksyjności w ich pracy dydaktycznej wynikają z przyczyn dość różnej natury. Zarysujemy poniżej główne typy tych uwarunkowań.

## 5.1. Regulacje administracyjno-prawne

Zastanówmy się najpierw, na ile realia administracyjno-prawne sprzyjają rozwojowi badań glottodydaktycznych i temu, co je warunkuje ogólniej, tj. dydaktyce refleksyjnej. Obecny model akademickiego przygotowania zawodowego nauczycieli w Polsce to blok nauczycielski dodawany do „bazy filologicznej”. W aktualnym ujęciu administracyjnym<sup>4</sup> (i chyba już tylko takim...), (neo)filologia to twór dwudzielny, „zasadniczo” językoznawczo-literacki, tak właśnie ukonstytuowany zgodnie z wielowiekową tradycją filologii klasycznej. Nasza, dopiero wykształcająca się dyscyplina nauki – glottodydaktyka została prawnie przypisana (podobnie jak jej „kuzynka” translatoryka) akurat *językoznawstwu stosowanemu*<sup>5</sup>. Tymczasem to ostatnie określenie stanowi dziś jawny anachronizm, bowiem odzwierciedla pojmowanie relacji między dydaktyką (traktowaną wówczas wyłącznie jako dziedzina praktyczna) a językoznawstwem sprzed kilku dziesięcioleci. Niemniej, wielu decydentom, a wpływa to także na opinię publiczną, wydaje się akademicko poprawne, że dydaktykę językową należy przyporządkować *odpowiedniej* dziedzinie wiedzy, a tą musi być językoznawstwo. Znamienne, że w krajach takich, jak choćby Finlandia, nauczyciel języka jest kształcony na wydziałach pedagogicznych, zaś w Niemczech dokonuje się to w uczelniach pedagogicznych i opiera się w dużej mierze na praktyce tzw. referendariatu.

Konsekwencją takich zasłóści jest np. nagminne w obiegu społecznym używania wyrazu *język* (i jego pochodnych) także na określenie *komunikacji*, np. *znajomość języka x* oznacza potocznie *umiejętność komunikacji w języku x*. Wielu uczących się (a może i część nauczających) przyjmuje też za oczywiste, że aby komunikować trzeba *najpierw* spędzić sporo czasu na opanowaniu tzw. podstaw danego języka. Na ogół ma się tu na myśli podstawy należące do kategorii wiedzy i sprawności, a nie właściwie rozumianej kompetencji komunikacyjnej (zob. pkt. 3.1.). Jakoś niewiele tu zmieniają nagminnie obserwowane obecnie przypadki rodaków niefilologów, całkiem dobrze komunikujących na emigracji, i to bez podstaw językoznawczych – o której to możliwości akademicy i administratorzy szkolni wiedzieli zresztą od zawsze.

Obecne regulacje administracyjno-prawne mają tę niewątpliwą zaletę, że porządkują krajobraz edukacyjny w percepcji społecznej, a także tę wadę ... że stabilizują niezbyt słuszne, nieaktualne poglądy. Kiedyś trzeba będzie pewnie upomnieć się o rzeczywiste podstawy kształcenia w zakresie komunikacji obcojęzycznej, nawet gdyby miało się je potocznie nadal określać

<sup>4</sup> Zob. standardy dla kierunku filologia: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r., załącznik 29 (Dz. Ustaw z 13 września 2007, nr 164, poz. 166).

<sup>5</sup> Każda dziedzina może mieć oczywiście swoje aplikacje, to inna sprawa... Natomiast autonomia glottodydaktyki jako nauki empirycznej wydaje się już dziś przesądzona, choć nie jest to ciągle dziedzina w pełni ukonstytuowana.

skrótowo nazywać nauką JO. Badania trzeba więc prowadzić także i w tym celu, choć niekoniecznie traktować taki cel jako naszą główną misję...

Dla głównego wątku naszej refleksji istotnym natomiast jest, że rozwiązania powyższe w sposób oczywisty nie sprzyjają rozwojowi badań glottodydaktycznych ani też integracji dziedziny w perspektywie interfilologicznej, co widoczne jest m. in. w nierównomiernym nasyceniu poszczególnych ośrodków akademickich odpowiednio wyspecjalizowaną kadrą.

## 5.2. Przydatność kompetencji badawczych w kształceniu nauczycieli

Uznajemy, w świetle powyższych rozważań, że kształcenie nauczycieli z pewnością nie powinno ograniczać się do umiejętności „technicznych” – choć sprawność w tym zakresie jest bardzo ważna. Nauczyciel nigdy nie będzie wyłącznie „technologiem nauczania”, a ściśle nastawienie na praktyczność oznaczałoby koniec tej profesji, zredukowanej do instruktażu. Nie może on li tylko informować i pouczać, kierując się kryterium praktyczności, bowiem nie sposób żywej komunikacji sprowadzić do zestawu instrukcji. Dobrze, że obecne programy kształcenia zostały poszerzone, zgodnie z postulatami naszego środowiska, o takie przedmioty jak komunikacja interkulturowa czy psycho- i socjolingwistyka.

Jak zatem przygotować do (możliwie dojrzałej) refleksyjności? Potrzebne są oczywiście wykłady z komunikacji i akwizycji języka, ale i osobiste przećwiczenie się w takich zakresach jak: opracowanie i stosowanie narzędzi badawczych (np. ankiety, wywiady, nagrania i ich transkrypcje), techniki analizy danych. Bardzo ważny jest trening w redagowaniu projektu badawczego, a szczególnie definiowaniu pytań badawczych. Osobny problem to zaznajomienie się ze specyfiką dyskursu naukowego, w tym redakcją sprawozdania z badania.

Bardzo przydatną, niezastąpioną wręcz formę przygotowania w tym zakresie stanowi praca magisterska integrująca w sobie krytyczną część teoretyczną i skromny choćby, ale w pełni przez siebie zaprojektowany i przeprowadzony program badawczy. I mimo że każdy taki projekt ma swą specyfikę i odrębność, wiele pożytku przynoszą seminaria, w formie dyskusji łączących teoretycznie ujmowaną problematykę prac z konkretnymi problemami pojawiającymi się w toku ich przygotowania. W moim przekonaniu takiej inicjacji do refleksyjności i pracy badawczej nie może zastąpić żadna forma szkolenia, a tym bardziej egzamin.

Wieloletnie doświadczenia w prowadzeniu prac doktorskich pokazują, jak trudno doktorantom nie posiadającym tego typu doświadczenia, a już zwłaszcza tym spoza specjalizacji glottodydaktycznej, „uzupełnić”, nawet pod kierunkiem prowadzącego, tego typu niedobory w swym przygotowaniu badawczym. Pewną wartość w tym zakresie ma, na przykład, obowiązujący od kilku lat na UAM, wymóg pisanie artykułu przez początkujących doktorantów. Jeszcze trafniejszym sprawdzianem ich umiejętności byłoby zapewne



wcześniejsze przygotowanie przez kandydata na studia doktoranckie artykułu opartego na własnym badaniu empirycznym.

Takie i inne niedobory w zakresie kompetencji badawczych skutkują, także w przypadku pomyślnego formalnie ukończenia pracy doktorskiej, mniej lub bardziej wadliwym produktem. Wady te, często podnoszone w recenzjach, to:

- traktowanie teoretycznych ujęć jako opisu rzeczywistości, bez uwzględniania ich orientacji intelektualnej i/lub różnic terminologicznych;
- nieumiejętność redakcji prawidłowego sprawozdania z badań i, ogólniej, niewystarczające obznajomienie z dyskursem naukowym (dla neofilologa sporym wyzwaniem okazuje się niekiedy redakcja tekstu pracy w języku polskim, jeśli nie miał on okazji rozwijać się w tym zakresie od szkoły średniej);
- trudności w ocenie walorów innych prac badawczych, w tym także ich poprawności metodologicznej (szczególnym wyzwaniem jest tu analiza statystyczna...);
- mniej lub bardziej nieuprawnione wnioski – stwierdzenia te brzmią (dla autora) przekonywująco i efektownie, bowiem rezonuje w nich właśnie psychologia społeczna i obiegowe teorie wyjaśniające.

Recenzując artykuły oparte na badaniach empirycznych zbyt często spotkać można *pseudobadania*, wśród których prym wiedzie analiza ankiety przeprowadzonej na nielicznej grupie uczących się, nierzadko ilustrowana atrakcyjnie wyglądającymi wykresami i tabelami. Ankieta jako technika zbierania danych jest tak popularna w życiu społecznym, że przez wielu studentów (i nie tylko nich) wręcz bywa postrzegana jako synonim czy przynajmniej główna forma wszelkich badań społecznych. Nieznajomość specyfiki tej cennej skądinąd techniki i jej ograniczeń wydaje się wskazywać na więcej, a mianowicie na niezrozumienie istoty procedury badania naukowego.

I tak dochodzimy do przyczyn typu metodologicznego w wyjaśnianiu rzadkości podejmowania prac badawczych przez nauczycieli. Wypada więc przeformułować nieco nasz wniosek zawarty w punkcie 1. o znikomym znaczeniu przeszkód tego typu. Sama procedura badania w działaniu jest przystępna, natomiast nie może ona zastąpić wystarczająco postawy refleksyjnej. I tu znowu kłania się kultura zawodowa nauczycieli. Otóż, jak się wydaje, skoncentrowani na praktyce nauczyciele zadawalają się „stosownym” respektem dla nauki i naukowców, ale jednocześnie nie są w stanie nawiązać z nimi dialogu. Naukę traktują z szacunkiem i... starannie ją omijają, bo „nie lubią abstrakcji i teorii”. Jednocześnie oczekują raczej twardych, ostatecznych ustaleń („Niechże w końcu zdecydują się, jak to jest!”). Rezygnując z „abstrakcji”, odcinają sobie praktycznie dostęp do dorobku naukowców, z kolei naukowcy nie zadają sobie trudu przełożenia problemów szkolnych na projekty badawcze. I tak utrwała się rozdział między teoretykami i praktykami, jedni i drudzy stano-

wia dla siebie jakby tą drugą, „niewidzialną część Księżyca”: wiedzą o jej istnieniu i nie kwestionują jej znaczenia, ale nie są w stanie wejść w dialog ze sobą.

Jest oczywiste, że wiele publikacji ściśle naukowych jest adresowana do bardzo wąskiego grona specjalistów i nie będzie ona dostępna osobom „niewtajemniczonym”. Jednak nauczyciele (i nie tylko oni) mogą mieć słuszny żal do naukowców o zbyt małą ilość opracowań syntetyzujących czy popularnonaukowych, tak ważnych w przerzucaniu pomostów między ciągle zbyt rozdzielonymi światami nauki i praktyki.

### 5.3. Potrzeba tworzenia kultury dialogu

Krąg naszych rozważań zamkną uwagi dotyczące innego rysu polskiego charakteru, a mianowicie indywidualizmu. Wydaje się, że sam charakter pracy nauczyciela, działającego sam na sam z grupą podopiecznych, nadaje mu szczególną formę. Jest poniekąd naturalne, że nauczyciel dominujący w grupie, a dotyczy to także grup uczniów dorastających i dorosłych, będzie przejawiał także w kontaktach z kolegami niechęć do konfrontowania się z innymi poglądami, a także... nieumiejętność wyważonej dyskusji na tematy dydaktyczne i współpracy w tym zakresie.

Zauważmy, jak bardzo w całym systemie edukacji (może z wyjątkiem przedszkoli...) akcentujemy indywidualną pracę i osiągnięcia, a jak mało uczymy współpracy z innymi, także tej intelektualnej! Tymczasem nic tak nie sprzyja postawie poszukującej i refleksyjnej, jak kultura dialogu, rozumianej jako współkonstruowane dochodzenie do wniosków. Niestety, wspólna refleksja w sytuacji niejasnej intelektualnie bywa postrzegana jako zbyt ryzykowne wyzwanie dla indywidualnych, zbyt słabo wykształconych poglądów, nie mówiąc już do wysokim ryzyku społecznym, w przypadku gdyby te idee miały okazać się nie dość „poprawne politycznie”, czyli niezgodne z panującymi stereotypami. Znamienne, że nawet w toku tematycznych konferencji, na przykład na temat problemu niepełnosprawności uczniów czy integracji międzyprzedmiotowej, w dyskusji dominują zdecydowanie utyskiwania i postulaty dotyczące polityki edukacyjnej na różnych szczeblach.

Wspomnijmy w tym miejscu, o tym, że wiele badań w działaniu prowadzi się właśnie w zespołach nauczycieli współpracujących w danej problematyce. Dodatkowym walorem takiej współpracy jest podwyższona motywacja i możliwość wzajemnego wspierania się. Ale warto też sobie uświadomić, że ta kultura dialogu może przemieniać nasze rozumienie świata, budując jednocześnie bardziej satysfakcjonujące relacje międzyosobowe.

A przecież każdy z nas dysponuje sporymi zasobami doświadczeń komunikacyjnych, i to nie tylko w języku ojczystym. Mogłby więc z nich czerpać przykłady i argumenty, czyniąc z tego doświadczenia teren dalszych przemysleń, stymulujących do nowych obserwacji. No właśnie, *moż/by...*, gdyby nie odcinanie się od „świata abstrakcji glottodydaktycznej” – odnajdujemy więc także i tu wątek kultury zawodowej nauczycieli. I tak oto odcinanie się od

pogłębionej refleksji będzie oznaczało w sumie zamykanie sobie drogi do pełnego i satysfakcjonującego intelektualnie korzystania z humanistyki lub przynajmniej znaczne ograniczenie takiego jej praktykowania. Czyż nie jest to także znacznym ograniczeniem źródeł ich satysfakcji zawodowej i rozwoju osobistego ich podopiecznych?

## 6. Podsumowanie

Niniejsze rozważania zasadzają się na poglądzie, że *nauczanie języków obcych*, to tylko utarty skrót myślowy oznaczający w istocie *kształcenie w zakresie komunikacji innojęzycznej* (jako części komunikacji językowej w ogóle). Założono też, że nauczanie to powinno sprzyjać rozwijaniu przez uczącego się jego *osobistej kompetencji komunikacyjnej*. W naszym przekonaniu, takie szerokie ujęcie leży w dobrze pojętym interesie uczniów, ale może ono nie budzić entuzjazmu u nauczycieli nieprzygotowanych do „zarządzania” złożonością komunikacji. A przecież systemy języka i komunikacji są półotwarte, wymagają one zatem osobistego wypełnienia przez uczących się, i nauczyciel powinien im w tym pomóc. Trudno sobie wyobrazić tak pojmowane nauczanie/uczenie się bez postawy poszukującej i refleksyjności, a także badań prowadzonych w takiej właśnie perspektywie i służących poznaniu samej dziedziny glottodydaktyki, a nie tylko doraźnie rozumianemu usprawnieniu działań praktycznych.

Kultura zawodowa, jak każda inna, ciąży w kierunku utrzymania *status quo*, w omawianym przypadku tak stabilizująco wydają się oddziaływać *praktycyzm* i *indywidualizm*. Te cechy właśnie, występujące w zbyt dużym natężeniu, wydają się w dużej mierze warunkować niepodjęcie przez nauczycieli badań empirycznych i, ogólniej, ich dystans wobec „teorii” i nauki jako takiej. Warto sobie uświadomić te ograniczenia wynikające z naszej kultury zawodowej, znajdującej częściowo oparcie także w pewnych realiach organizacyjno-prawnych. Świadomość ta jest o tyle istotna, że przecież nawet najlepiej wykoncypowany program i warunki zewnętrzne nie zmieniają automatycznie mentalności kadry, jej rzeczywistych kompetencji i preferencji w zakresie swego stylu pracy. Kształcenie metodologiczne mogłoby taką przemianę mentalności wspierać, bowiem uczy ono, między innymi, postawy refleksyjnej i wypracowywania spójnych koncepcji danego zagadnienia.

W obecnych warunkach oczekiwanie od nauczyciela prac badawczych jest nie tylko mało realne pod względem metodologicznym, ale może być przez niego odrzucane jako dokładanie nowej, nieprzydatnej mu funkcji. By przyjął on postawy badawczą, i szerzej poszukującą, należałoby zreformować jeszcze bardziej obecny tryb kształcenia nauczycieli, tak by bardziej uwzględnić uwarunkowania rozwoju kompetencji komunikacyjnej uczących się. Chodzi tu zwłaszcza o wspieranie ich możliwie świadomych, a przy tym sensownie kreatywnych działań. Teren ten uznajemy nie tylko za bardzo przydatny dla osobistego rozwoju komunikacyjnego uczących się. Zapewne okaże się on także atrakcyjny poznawczo dla samych nauczycieli, otwierając przed nimi

nowe możliwości, np. w zakresie tak potrzebnej integracji międzyprzedmiotowej. Oczywiście, byłby to także interesujący teren dla badań w działaniu.

Jak widać, tytułowa problematyka, rozpatrywana zasadniczo w kategoriach kultury zawodowej, objęła zakresy szersze niż sugeruje to zwięzły tytuł: podejmowanie badań wpisuje się bowiem w ogólny nurt refleksyjności i postawy poszukującej. W konsekwencji całość potraktowana została dość skrótowo. Zależało nam jednak na zarysowaniu tu raczej ogólnego obrazu sytuacji, niż wdawaniu się w szczegółowe wyjaśnienia, które w większości wypadków zainteresowany Czytelnik znajdzie w naszych wcześniejszych publikacjach.

*Maria Wysocka*  
*Uniwersytet Śląski, Katowice*

---

## BADANIA INNOWACYJNE (ACTION RESEARCH) JAKO CZYNNIK STYMULUJĄCY PRACĘ TWÓRCZĄ NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

Innovational studies (action research) as a factor  
stimulating FL teachers' creative work

The idea of the present paper is to point out the changes concerning different aspects of the FL teaching-learning process introduced by teachers in the form of action research. Due to the innovational character of these changes, the term *innovational studies* is proposed here for this type of teachers' activity. The concepts of such studies referring to different aspects of FL teaching process, e.g. introducing and practicing new language material, developing FL skills or testing and evaluation are presented and discussed here. It is also emphasized that such studies are of individual character, which means that they are expected to be conducted by particular teachers within the frames of organized self-observation and self-evaluation procedures.

### 1. Wprowadzenie

Obfitość podręczników do nauczania języków obcych, a także wszelkich uzupełniających materiałów dydaktycznych niewątpliwie stanowi wielkie udogodnienie dla nauczycieli tego przedmiotu. Jednakże nadmierne korzystanie z gotowych wzorów, takich jak schematy lekcji, przykłady ćwiczeń, testy językowe (opracowane wraz z systemem punktacji i oceny) stwarza niebezpieczeństwo wystąpienia trwałych, wskazujących na stagnację, wzorców zachowań u nauczycieli. W konsekwencji może to oznaczać niechęć do stosowania przez nich rozwiązań oryginalnych, opracowanych dla jedynej, niepowtarzalnej sytuacji w danej klasie, która również jest jedyną w swoim rodzaju grupą uczniów. Można zaryzykować stwierdzenie, że nauczyciele

coraz częściej zapominają o tym, że ich praca ma twórczy charakter, a także o tym, że ich ostateczny sukces zależy od oryginalnych rozwiązań, które muszą pojawić się tam, gdzie istnieje taka potrzeba. Twórczą modyfikacją pracy nauczyciela jest wypróbowywanie funkcjonowania tych rozwiązań w ramach badań w działaniu (ang. *action research*).

Badania takie prowadzone jak piszą Komorowska i Obidniak (2002: 30), na niewielką skalę, „(...) w jednej tylko grupie uczniów, niejednokrotnie przez jednego tylko nauczyciela”, prowadzą do zdobycia przez tego ostatniego wiedzy o tym, jak sprawdzają się w praktyce dydaktycznej jego koncepcje i pomysły. Mogą one (badania) również mieć charakter zespołowy, por. np. (Komorowska i Obidniak 2002: 30-32; Richards 2005: 171). Z proponowanych przez M. Wallace'a (1998: 208-209) zespołów nauczycieli na szczególną uwagę zasługuje współpraca pomiędzy nauczycielem języka obcego i języka ojczystego. Jej pozytywne rezultaty sprawdziłam w toku własnej praktyki dydaktycznej, przy okazji realizowania ułożonego wspólnie z polonistą projektu objaśnień i ćwiczeń dotyczących użycia strony biernej w języku angielskim. Twórcza praca nauczyciela odnosi się tu do każdego aspektu jego działalności prowadzonej nie tylko podczas lekcji języka obcego sensu stricto, lecz także w trakcie działalności pośrednio z nimi związanej, jak np. wcześniejsze planowanie poszczególnych jednostek lekcyjnych, dobór i układ ćwiczeń, ułożenie odpowiednich objaśnień, itp. Widać więc, że badania takie dotyczą tak dydaktyki ogólnej, jak i dydaktyki szczegółowej języka obcego.

Biorąc zatem pod uwagę rodzaj działalności nauczyciela oraz sposób w jaki funkcjonuje przy okazji projektowania, realizacji i oceny wyników badań, jakie przeprowadził, wydaje się, że można zaproponować określenie tych ostatnich terminem *badania innowacyjne* (ang. *innovational studies*). Wyeksponowane jest bowiem tutaj wprowadzanie w toku pracy dydaktycznej nowych, optymalnych w danych warunkach rozwiązań. Termin ten obejmuje swoim zakresem także innowacje obecne w pracy nauczyciela poza klasą szkolną, np. stosowanie nietypowych schematów ewaluacji prac domowych i klasowych. Brzmi również bardziej „ambitnie” niż proponowane przez Jamesa (2001: 14) *badania sprawdzające* (ang. *investigating*) i nie „odstrasza” bądź „zniechęca” nauczycieli określeniem *badania naukowe* (ang. *research*).

O ich negatywnym nastawieniu do tego rodzaju zadań pisząca te słowa miała okazję nader często przekonać się osobiście, obserwując w ciągu dwóch lat podejmowane przez studentów anglistyki próby ucieczki od proponowanych im badań innowacyjnych, które mieliby przeprowadzić podczas praktyk pedagogicznych. Tak samo reagowali też studenci studiów II stopnia pracujący w szkołach, a więc posiadający status *nauczycieli-praktyków* (ang. *in-service teachers*) (zob. też Randall, Thornton 2001: 8-23). Sposobem na zmianę tej sytuacji byłoby może zredukowanie napięcia spowodowanego obecnością mentora czy też innych nauczycieli pełniących funkcje oceniającą i zachęcającą niektórych osób do prowadzenia badań innowacyjnych w ramach auto-observacji i późniejszej autoewaluacji.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie obszarów istniejących tak w obrębie dydaktyki ogólnej, jak i w obrębie dydaktyki szczegółowej języka obcego, które są szczególnie „podatne” na prowadzenie badań innowacyjnych. Świadomość ich istnienia będzie więc mogła skoncentrować uwagę nauczycieli na tych aspektach ich pracy, które szczególnie wymagają nowych, twórczych rozwiązań.

## 2. Dydaktyka ogólna

Obszarem szczególnie nadającym się do wprowadzania w życie nowych pomysłów są tu szeroko pojęte relacje nauczyciel-uczeń. Niezwykle istotne, określające całość tych relacji jest *zarządzanie klasą* (ang. *classroom management*). Pole do popisu mieliby tu chętni do opracowania skutecznych sposobów panowania nad uwagą uczniów (por. Komorowska 2001: 71). Wydaje się, że zapominamy o tym, jak bardzo pomocne jest w tym względzie umiejętne operowanie ciszą, którą to umiejętność nauczyciele muszą w sobie wyrobić, tworząc optymalne wzory postępowania z każdą grupą. Skuteczne monitorowanie uwagi uczniów w oczywisty sposób przyczynia się do utrzymania dyscypliny podczas lekcji.

To, jak będą układać się relacje nauczyciela z poszczególnymi jednostkami zależeć będzie od tego, na ile będzie on potrafił zindywidualizować z nimi pracę. Nie chodzi tutaj jedynie o wypracowanie sposobów kontaktowania się podczas lekcji z bardziej i mniej zdolnymi, albo o poskramianie mniej zdyscyplinowanych, lecz o zagadnienia związane z rozwijaniem autonomii ucznia. Jest to niezmiernie bogate źródło pomysłów stanowiących podstawę do tworzenia oryginalnych projektów, których wartość będzie można poddać analizie w toku badań innowacyjnych. Jako przykład posłużyć tu może rozwijanie u uczniów umiejętności stosowania właściwych dla danej osoby strategii uczenia się. Analizie podlegałoby tutaj konstruowanie i przekazywanie dobrym i słabszym informacji o tym, jak uczyć się języka obcego.

Odrębną dziedziną pracy nauczyciela w ramach badań innowacyjnych jest wypróbowywanie różnorodnych wariantów postępowania zmierzających do oceny posunięć określających stosowane przezeń strategie nauczania. Dobre wyniki daje tu zorganizowanie cykli autoobserwacji i autoewaluacji. Rezultatem takiej działalności prowadzonej przez dłuższy okres czasu, np. jednego roku, byłaby możliwość określenia przez danego nauczyciela cech charakterystycznych stylu dydaktycznego (por. Wysocka 2003: 29-42), jaki reprezentuje w odniesieniu do zasad dydaktyki ogólnej.

## 3. Dydaktyka szczegółowa języka obcego

Warto tutaj zwrócić uwagę czytelnika na elementy wspólne lekcjom każdego języka obcego. Droga badań innowacyjnych każdy nauczyciel mógłby tu wy-

pracować najbardziej skutecznie dla siebie posunięcia możliwe do zastosowania w danej grupie uczniów. Obszarami jego szczególnych zainteresowań są tu planowanie i organizacja lekcji.

Chociaż zajęcia szkolne prowadzone są według ustalonego programu, nauczyciel musi mieć wpływ na dobór i układ materiału językowego w ramach poszczególnych lekcji. Wiąże się to bezpośrednio z planowaniem tych ostatnich, gdzie innowacjom podlega ustalenie ilości i jakości elementów przewidzianych na jedną lekcję. Warto przy tym ustalić odpowiednią proporcję między jej częściami stałymi a zmiennymi, wprowadzanymi w zależności od typu i celu danej jednostki dydaktycznej.

Wypada w tym miejscu zwrócić uwagę nauczycieli na konieczność rozwinięcia indywidualnych umiejętności bieżących modyfikacji wcześniej ułożonych planów lekcji. Przebieg lekcji może zasadniczo różnić się od uprzednich założeń, na co nauczyciel może nie mieć wpływu, ale musi umieć odpowiednio zareagować. Można powiedzieć, że to są sytuacje nieprzewidywalne i jako takie nie mogą podlegać zorganizowanym projektom badań innowacyjnych. Warto jednakże zastanowić się nad możliwością rejestracji własnych zachowań w ramach badań autoobserwacyjnych po to, aby poznać i zapamiętać własne reakcje i zastanowić się nad możliwością ich ewentualnej modyfikacji w przyszłości.

Osobną dziedziną postępowania nauczycieli, która jak najbardziej zasługuje na ustalenie ich optymalnych zachowań, jest praca nad regulami wzajemnych relacji nauczyciel-uczeń podczas pierwszego spotkania. Droga badań innowacyjnych każdy nauczyciel może wypracować właściwe dla siebie sposoby postępowania podczas pierwszych lekcji, kiedy uczniowie, czasem w sposób dość niekonwencjonalny, usiłują dowiedzieć się co im wolno.

#### 4. Dydaktyka szczegółowa języka angielskiego

Na przykładzie dydaktyki szczegółowej języka angielskiego przedstawione tu zostaną pola działalności nauczyciela szczególnie zachęcające do prowadzenia badań innowacyjnych. Sądząc, że taka prezentacja będzie mogła stanowić inspirację dla nauczycieli innych języków.

##### 4.1. Wprowadzanie nowego materiału językowego

W przypadku składni istotną rolę odgrywa dobór i układ materiału językowego oraz formułowanie objaśnień. Każdemu z tych problemów warto poświęcić odrębny projekt badań innowacyjnych. Można więc opracować i sprawdzić w praktyce procedury dydaktyczne dotyczące funkcjonowania systemu języka angielskiego tam, gdzie nie ma odpowiednika w języku polskim. Przykładem może tu być wyrażanie pojęcia ciągłości przy pomocy *Present/Past Continuous*. Objasnienia będą więc wymagać ustalenia odpowiedniego poziomu abstrakcji – czyli sformułowania *organizatora poprzedzającego* (ang. *advance organizer*).



Projekt takich badań innowacyjnych będzie także musiał zawierać dane na temat języka objaśnień (ojczystego, bądź obcego), momentu sformułowania reguły oraz określenia, kto tego dokona: czy sam nauczyciel, czy też uczniowie, drogą *kierowanego odkrycia* (ang. *guided discovery*). Przy okazji wprowadzania nowego materiału słownikowego projekty badań innowacyjnych koncentrować się mogą na określeniu optymalnej ilości i jakości materiału językowego (wyrazy, połączenia międzywyrazowe) i na doborze odpowiedniej dla danej grupy techniki objaśnień.

#### 4.2. Ćwiczenie materiału językowego

Zarówno w przypadku materiału składniowego, jak i słownikowego sprawdzić należałoby ilość i jakość ćwiczeń, które trzeba zastosować podczas danej lekcji. Dodatkowo, odrębnych projektów wymagałyby trzy dziedziny działalności nauczycielskiej: wypracowanie optymalnych sposobów reakcji na błędy uczniów, określenie jakości i częstotliwości powtórzeń oraz wybór właściwej pracy domowej i sposobów jej sprawdzania. Każdy z tych trzech obszarów stanowi pole do prowadzenia przez nauczycieli badań innowacyjnych celem późniejszego przekonania się jak funkcjonują w praktyce dydaktycznej ich własne, oryginalne rozwiązania, sprawdzające się w danej grupie i pozwalające na np. odejście od mechanicznego, prawie wyłącznie stosowanego, rozwiązywania ćwiczeń zawartych w podręczniku, a taki model postępowania jest według relacji uczniów dość częsty.

Różnorodne badania innowacyjne prowadzone w ramach wyszczególnionych tu obszarów nie wymagają szczególnie skomplikowanych działań ze strony nauczycieli, a będą mogły wpłynąć pozytywnie na ich rozwój zawodowy. Dla uczniów z kolei byłoby to okazją do uczestniczenia w oryginalnych i ciekawych lekcjach.

#### 4.3. Rozwijanie sprawności językowych

Dla sporej liczby nauczycieli najważniejszym aspektem procesu nauczania-uczenia się jest właśnie rozwijanie sprawności językowych i temu zagadnieniu poświęcają najwięcej czasu i energii. Trzeba sobie jednakże uświadomić, że ta część ich pracy wymaga podjęcia szeregu istotnych decyzji, od których zależy ostateczny rezultat, jaki osiągną uczniowie. Dobór technik dydaktycznych rozwijających poszczególne sprawności i ocena ich funkcjonowania wcale nie są tu jedynym problemem, chociaż jest to zagadnienie ważne i także należy do pozostających w kręgu zainteresowań osób chcących projektować i prowadzić omawiane tu badania.

Koncentracja nauczycieli na danej sprawności oddzielnie jest jednakże nienaturalna, z trudem możliwa podczas procesu jej wyrabiania. Podczas normalnego używania języka dla celów komunikacyjnych wszystkie sprawności są zintegrowane. Właśnie ten proces integracji może i powinien być przed-

miotem badań innowacyjnych. Ich tematem musi więc być dobór odpowiednich posunięć (np. ćwiczeń określających relacje pomiędzy sprawnościami receptywnymi i produktywnymi), który by go stabilizował i wzmacniał.

Jak wiadomo, rozwijanie sprawności kształtuje się poprzez wyrabianie nawyków językowych. Przychodzi jednakże czas na przejście do twórczego zachowania językowego. Aby je rozwinąć, potrzebne będą uczącym się specjalne ćwiczenia komunikacyjne, których stosowanie może stać się kolejnym obszarem badań innowacyjnych, w zakresie ich doboru, układu i czasu stosowania. Parametry te pozostaną swoiste dla materiału językowego, do użycia którego chcielibyśmy sprowokować uczniów. Inaczej będzie wyglądała praca uczniów nad budowaniem wypowiedzi zawierających zdania z angielskimi okresami warunkowymi, bo poprosimy ich, aby np. opowiadali o swoich marzeniach, zaczynając od „gdybym...”, a jeśli zechcemy, aby popracowali nad następstwem czasów, to dobrze by było, aby zrelacjonowali usłyszaną wcześniej wymianę zdań.

Badania innowacyjne dotyczące stosowania ćwiczeń rozwijających umiejętności komunikacyjne uczniów można stosować nawet u osób reprezentujących wysoki poziom zaawansowania językowego. Innowacje skoncentrować się wtedy mogą na określeniu roli nauczyciela jako partnera w interakcji z uczącym się na poziomie zaawansowanym.

#### 4.4. Kontrola wyników nauczania

Z moich obserwacji i wielokrotnych dyskusji z nauczycielami języków obcych wynika, że całość zagadnień związanych ze sprawdzaniem poziomu umiejętności uczących się stanowi spory problem dla czynnych zawodowo nauczycieli języków obcych. Fakt, że unikają oni działalności twórczej w tym zakresie i w dużej mierze korzystają z gotowych wzorców testów językowych jest być może spowodowany obecnością luk w przygotowaniu zawodowym. Tym bardziej warto uświadomić wszystkim zainteresowanym, że tu właśnie istnieje obszar oferujący szczególnie wiele możliwości organizowania badań innowacyjnych.

Badania te – jak łatwo się domyślić – dotyczą przede wszystkim konstruowania i sprawdzania w praktyce różnorodnych wariantów testów pisemnych i ustnych. Ich autorzy będą mogli dokonać ich oceny nie tylko pod kątem skuteczności stosowania określonych technik, lecz także spojrzeć na nie z punktu widzenia trafności i rzetelności danego testu jako całości. Obejmuje to m. in. proporcje pomiędzy poszczególnymi zadaniami, jakość instrukcji, a także cały system punktacji i oceny, którego założenia powstają wcześniej, będąc elementem konstrukcji samego testu. Możliwości badawczych jest tu naprawdę dużo, a ich wynikiem może być wypracowanie sprawdzonych modeli testów do wykorzystania w ciągu wielu lat. Oddzielnym polem stanowiącym zachętę do tworzenia przez nauczycieli indywidualnych wzorów postępowania i ich weryfikacji drogą badań innowacyjnych jest wypracowanie wła-

snych, charakterystycznych dla danej osoby i jej stylu dydaktycznego sposobów stałego monitorowania postępów uczniów (ang. *continuous assessment*). Pozostaje w tym miejscu mieć nadzieję, że prowadzenie przez nauczycieli badań innowacyjnych mogłoby przełamać ich niechęć do działalności twórczej w zakresie kontroli i oceny przyrostu umiejętności u uczniów.

## 5. Podsumowanie

Na pierwszy rzut oka wydawać by się mogło, że badania innowacyjne stanowiąc będą dodatkowe obciążenie dla bardzo i tak zajętych nauczycieli języków obcych. Jestem jednakże przekonana, że wielu z nich takie projekty realizuje w toku własnej, indywidualnej praktyki dydaktycznej. Chodzi więc o to, żeby ta działalność była prowadzona w sposób świadomy i w razie potrzeby sformalizowany, po to, aby wyniki takich badań mogły stanowić źródło informacji dla danej osoby i tym samym wpłynąć w sposób istotny na jej rozwój zawodowy.

Analizując samą ideę takich badań można więc wysunąć tezę, że przewagę nad badaniami zespołowymi będą zdecydowanie miały badania indywidualne, poświęcone stosowaniu unikalnych rozwiązań, charakterystycznych dla poszczególnych nauczycieli, optymalnych dla każdej grupy uczniów (lub dla osób pracujących indywidualnie), a prowadzone w ramach zorganizowanej autoobserwacji i autoewaluacji. Z koncepcją badań innowacyjnych należy też zaznajomić studentów neofilologii i wdrożyć ich mimo początkowych oporów do realizowania pierwszych projektów pod okiem mentora w trakcie trwania praktyki dydaktycznej. W ten sposób można byłoby przygotować ich do późniejszego samodzielnego realizowania własnych pomysłów badawczych stymulujących pracę twórczą w ciągu całej działalności zawodowej nauczyciela języków obcych.

## BIBLIOGRAFIA

- James, P. 2001. *Teachers in action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. i Obidniak, D. 2002. *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Randall, M. i Thornton, B. 2001. *Advising and supporting teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. 2005. *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. 1998. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



*Wioletta A. Piegzik*

*Liceum Ogólnokształcące nr VII Wrocław*

*Wydział Neofilologii Poznań UAM*

*Wydziałowe Studium Doktoranckie*

---

NAUCZYCIEL – BADACZEM:  
PRZYKŁAD WYKORZYSTANIA  
METODOLOGII BADANIA  
W DZIAŁANIU W PRACY  
PROJEKTOWEJ UCZĄCYCH SIĘ  
JĘZYKA FRANCUSKIEGO

The teacher as a researcher: The application of action  
research methodology to the project work of  
French language learners

The main aim of this paper is to promote the idea of expanding the role of the teacher to that of *teacher-researcher*. In this article, numerous benefits connected with performing this role, both for teachers and students, will be presented. A *teacher-researcher* will be able to efficiently diagnose, analyse, select the means and evaluate the teaching process from different perspectives. The *teacher-researcher* can also get to know his or her students better and, as a consequence, support them in their language acquisition.

The article consists of two parts: theoretical and practical. In the first part, the author focuses on the different and numerous roles performed by the contemporary teacher of a foreign language (*expert, motivator, decision-maker, model, coach*). In the second part, she discusses the results of a research project whose main aim was to improve the communicative competence and the correlative learning competence of secondary school students of French. The means and the end at the same time is negotiation understood as the form of discourse during which learners thanks to various interactive activities aim at reaching a consensus on the content, procedure and the relevance of the actions taken.

## 1. Wprowadzenie

Rozważania przedstawione w niniejszym artykule obejmują zagadnienie pracy badawczej nauczyciela języka obcego. W pierwszej części rozważań chciałabym omówić pokrótce różnorodność ról pełnionych przez współczesnego nauczyciela języka obcego a jednocześnie na ich tle wskazać na zasadność poszerzania repertuaru tych ról o kompetencję-rolę badacza. W drugiej natomiast części, która ma wymowę praktyczną, postaram się pokazać na przykładzie orientacji badawczej badania w działaniu, w jaki sposób możliwe się staje urzeczywistnienie poszerzania kompetencji nauczyciela. Inaczej, w jaki sposób nauczyciel-praktyk staje się badaczem własnej klasy. Ta część artykułu opierać się będzie na konkretnym projekcie badawczym, który przygotowałam w celu przeprowadzenia w klasie, w której nauczam.

## 2. Role współczesnego nauczyciela

Role jakie pełni współczesny nauczyciel języka obcego (choć nie tylko dotyczy to języków obcych) są liczne i wielorakie. Jacques Tardif (1997) mówiąc o strategicznym nauczycielu wspierającym rozwój ucznia wskazuje na sześć głównych ról. Wszystkie one przeplatają się ze sobą i w zależności od sytuacji aktualizują w sposób szczególny.

Nauczyciel powinien być *ekspertem* w swojej dziedzinie. Oznacza to, iż obok bardzo dobrego przygotowania merytorycznego, zna on wymagania programowe, które łączy z indywidualnymi potrzebami swoich uczniów. Modyfikuje on oraz dostosowuje teksty, ćwiczenia i techniki do aktualnych potrzeb, zainteresowań uczniów, uwzględniając jednocześnie ich dotychczasową wiedzę. Nauczyciel potrafi także wspierać uczniów w zakresie doboru strategii uczenia się. Ekspert jest jednocześnie refleksyjnym praktykiem, który poddaje analizie istotne elementy procesu dydaktycznego (Czerepaniak-Walczak 1998). Drugą i ważną rolę pełnioną przez nauczyciela jest rola *decydenta*. Mając za cel usamodzielnienie ucznia, nauczyciel podejmuje szereg decyzji odnoszących się do proponowanych uczniowi treści, zadań, korekty określonych błędów, wyboru metod sprzyjających autonomii, tj. samodzielnemu dochodzeniu przez uczniów do reguł języka oraz reguł komunikacji interpersonalnej, a zwłaszcza komunikacji egzolingwalnej. Przy czym decydent nie jest w żadnej mierze osobą przywódczą, jak mogłoby sugerować klasyczne znaczenie tego słowa. Nauczyciel decydent nie wyznacza praw i nie narzuca celów. On oferuje, negocjuje, koordynuje podejmowane w klasie działania, podjąwszy uprzednio decyzję o systematycznym wprowadzaniu swoich uczniów do samodzielności.

Nauczyciel pełni także rolę *motywatora*. W przypadku nauki języka obcego funkcja polegająca na wspieraniu motywacji do nauki jest szczególnie ważna. Podczas nauki uczniowie tracą często motywację albo też ich motywacja ulega widocznemu osłabieniu. Dzieje się tak m.in. dlatego, że pomimo

czasu włożonego w uczenie się, odczuwają oni trudności w realizacji własnych intencji, nie zawsze sprawnie i na miarę własnych oczekiwań potrafią znaleźć się w nowych sytuacjach komunikacyjnych. W celu wsparcia motywacji uczniowskiej nauczyciel zaznacza i uświadamia uczniowi rolę, jaką on sam-uczeń odgrywa w procesie własnego uczenia się. Odkrywa on przed uczniem cele nauczania, wskazuje na przydatność wiedzy i umiejętności, nad którymi uczeń pracuje. Tardif nalega także, aby nauczyciel motywator pamiętał o tym, że uczeń powinien sam sprawować kontrolę nad przebiegiem powierzonego zadania. W przeciwnym wypadku uczniowska motywacja nie jest wsparta o poczucie sprawstwa nad zadaniem, co prowadzi do naturalnej niechęci, zaniku zaangażowania się i wycofania się.

Nauczyciel jest również *wzorem*. Przy czym w przypadku nauczania/uczenia się języka obcego chodzi nie tylko o kompetencję komunikacyjną nauczyciela, która staje się modelem do naśladowania (we współczesnej dydaktyce językowej badacze krytycznie odnoszą się do tzw. modelu czy wzorca, zakładając, że takowy nie istnieje lub też że uczeń sam na miarę własnych potrzeb tworzy sobie taki model (por. np. *Europejski system opisu kształcenia językowego* 2003). W przypadku uczenia się języka obcego chodzi przede wszystkim o modele rozumiane jako strategie pozwalające zrealizować wyznaczone cele. Nauczyciel odkrywa przed swoimi uczniami liczne i różne strategie, aby ułatwić realizację zadania (O'Malley i Chamot 1990; Tardif 1997; Cyr 1998; zob. także Pawlak 2006).

Pośrednicząc pomiędzy informacjami, które przekazuje a wiedzą, którą posiadają uczniowie nauczyciel pełni rolę *mediatora*. Dyskutuje on z uczniami na temat trudności, z jakimi ci borykają się podczas uczenia się języka, podczas wykonywania zadania. Wskazuje uczniom na wiedzę i umiejętności zdobyte na poprzednich etapach kształcenia lub w życiu codziennym, które mogą okazać się przydatne w realizacji nowych zadań. Czasem pośredniczy między dwoma uczniami lub grupą uczniów w rozwiązaniu konfliktu. Mediator w omawianym kontekście oznacza pośrednik, ten który pomaga w pokonywaniu trudności i zbliżaniu się do wysokich kompetencji językowych, choć także ten, który pośredniczy między dwoma kulturami (Zawadzka 2004).

Ostatnią rolę, na którą wskazuje Tardif jest rola *trenera*. Mimo że proponowane określenie sugerować może narzucanie uczniowi konkretnych zadań, to w rzeczywistości chodzi o systematyczność pracy oraz organizowanie „przestrzeni” komunikacyjnej i przestrzeni do uczenia się, w której uczeń może ćwiczyć zachowania językowe, realizować własne cele komunikacyjne i cele uczenia się, nabywać wiedzę i umiejętności, które przydatne będą w autentycznych sytuacjach pozaszkolnych.

Wszystkie wymienione oraz postulowane przez literaturę role pełnione przez nauczyciela wspierają bez wątpienia przyswajanie języka przez uczącego się oraz samego uczącego się – podmiot wszelkich działań dydaktycznych. W polskojęzycznej literaturze (Zawadzka 2004) wspomniany repertuar ról jest uzupełniony dodatkowo o rolę wychowawcy, ewaluatora, innowatora i bada-

cza. Ciągłe doskonalenie oraz poszerzanie kompetencji stanowi bez wątpienia konieczność czasów, w których żyjemy. Dynamiczny postęp w technice, nauce i gospodarce powoduje tendencje do szybkiego starzenia się kwalifikacji, a człowiek (w tym także nauczyciel) skazany jest na ustawiczne doskonalenie. Sprostanie wymogom zmieniającego się świata wymaga podjęcie przez nauczyciela nowych zadań (Siemak-Tylichowska, Kwiatkowski i Kwiatkowska 1998). Wśród ważnych umiejętności pozwalających na coraz lepsze i efektywniejsze wypełnianie roli nauczyciela znajduje się umiejętność badawcza.

### 3. Nowa rola badacza

Tendencje panujące w dydaktyce obcojęzycznej oraz reforma oświaty z nimi związana wskazują na wagę przygotowania do prowadzenia badań jako istotny element kształcenia nauczyciela. Umiejętność prowadzenia badań ważna jest z wielu powodów. Po pierwsze, nauczyciel dzięki kompetencji badawczej ma szansę doskonalić trzy bardzo istotne umiejętności: *umiejętność diagnostyczną*, *umiejętność strategiczną* oraz *umiejętność analityczną*. Przez pierwszą umiejętność należy rozumieć trafne i w miarę możliwości szybkie rozpoznanie sytuacji w klasie albo też rozpoznanie określonego aspektu, który powoduje zakłócenia lub nie sprzyja rozwojowi uczniów. Umiejętność strategiczna oznacza wybór i zastosowanie określonych środków zaradczych, włączenie do procesu nowego elementu mającego na celu wprowadzenie zmian; także kontrolowanie przebiegu przyswajania języka po włączeniu nowego środka, szybkie wprowadzenie ewentualnej zamiany w przypadku braku skuteczności zastosowanej strategii, operacji, środka. I w końcu umiejętność analityczna, która oznacza wnikliwe i obiektywne rozważanie określonego aspektu z różnych punktów widzenia, krytyczny osąd, dochodzenie do wniosków, sprawność interpretacyjną.

Po drugie, dzięki kompetencji badawczej nauczyciel ma szansę stać się prawdziwie autonomicznym praktykiem. Umiejętność samodzielnego rozpoznawania, wprowadzania zmian, analizowania otrzymanych wyników sprawia, że nauczyciel zdobywa mądrość praktyczną, tj. potrafi łączyć posiadaną wiedzę z działaniem praktycznym, uzyskując w ten sposób zmiany (McNiff 1995). Podkreślić należy, że nie zawsze opisane i przebadane przez profesjonalnych badaczy problemy odpowiadają problemom, z którymi boryka się nauczyciel-praktyk (Czerepaniak-Walczak 1998). Optymalnym rozwiązaniem wydaje się samodzielne rozwiązanie i badanie nurtującego problemu ze wszystkimi cechami właściwymi danej sytuacji/danego kontekstu.

Kolejną ważną kwestią jest możliwość doskonalenia tak ważnych cech jak: odwaga, szczerość i obiektywizm, które stanowią jednocześnie elementy konstytutywne (właściwości) badań naukowych. Prowadzenie badań wiąże się z odwagą studiowania własnej praktyki, odwagą upowszechnienie wyników oraz wykluczeniem wszelkiej manipulacji w celu poznania prawdy (Czerepaniak-Walczak 1998). Umiejętność badacza pozwala w końcu na lepsze i inne niż dotychczas poznanie uczniów, a tym samym wspieranie procesu uczenia



się (McNiff 1995). W trakcie badań nauczyciel poznaje uczniów lepiej i pełniej; ma on także okazję do wspierania uczniów w uczeniu się.

#### 4. Badanie w działaniu

Metodologią, która sprzyja łączeniu teorii i praktyki, a także poznawaniu i przekształcaniu własnej praktyki jest procedura badawcza zwana *badaniem w działaniu*. Zastosowanie badania w działaniu w klasie językowej niesie szereg korzyści tak dla nauczyciela-badacza, jak i dla badanych uczniów. Oto najważniejsze z korzyści wynikające dla nauczyciela:

- wpływa na rozwój refleksyjności nauczyciela, który rozpoznaje problem, formułuje pytania badawcze, hipotezy, przygotowuje plan postępowania badawczego, dokonuje obserwacji, analizy i oceny poszczególnych działań oraz elementów/materiałów włączonych w badanie;
- wpływa na rozwój (samo-)świadomości odnoszącej się do postrzegania własnej roli w klasie oraz organizowania procesu nauczania/uczenia się;
- uczy innej formy współpracy z uczniami, podczas której nauczyciel zatroskany jest o zdobywanie informacji zwrotnych od uczniów – uczestników badania;
- sprzyja autonomizacji, czyli nabywaniu umiejętności samodzielnego rozwiązywania pojawiających się w klasie problemów;
- wspiera uczniów w uczeniu się języka obcego w działaniu: dostrzega i doświadcza trudności i zasadność użycia języka w sytuacjach komunikacyjnych zbliżonych do autentycznych, tj. wyzwających aktualne potrzeby, cele, dążenia.

Korzyści z przeprowadzenia badania w działaniu dla ucznia-uczestnika badania przedstawiają się następująco:

- wpływa na rozwój refleksyjności ucznia, która dotyczy użycia języka oraz przebiegu jego uczenia się;
- wpływa na rozwój (samo-)świadomości dotyczącej podejmowanych (w klasie, ale też i poza klasą) działań komunikacyjnych oraz działań związanych z uczeniem się;
- uczy współpracy rozumianej jako forma działania oparta na wspólnym dążeniu do realizacji przyjętych celów;
- sprzyja autonomizacji, czyli przejmowaniu odpowiedzialności za własne uczenie się;
- stwarza warunki do budowania wypowiedzi w języku obcym wykluczające odtwórcze użycie języka.

Jak łatwo spostrzec, korzyści płynące z badania w działaniu są liczne i dotyczą zarówno badacza, jaki i badanych. Dodatkowo korzyści te są niemal symetryczne, tj. dotyczą podobnych obszarów, cech, umiejętności. Nauczy-

ciel-badacz dążąc do wprowadzania zmiany w swojej własnej klasie, zmienia i doskonali sam siebie zarówno w aspekcie osobistym, społecznym i zawodowym (Wiśniewska 2005). W drugiej części artykułu przedstawię projekt własnych badań, mających za cel doskonalenie kompetencji uczenia się u uczących się języka francuskiego wykonujących powierzone i wynegocjowane wspólnie zadanie uczeniowe/projekt dydaktyczny.

## 5. Badanie w działaniu: przykład uczących się języka francuskiego licealistów

Przedmiotem opisywanego badania jest osobista kompetencja uczenia się licealistów klasy trzeciej. Osobista kompetencja uczenia się rozumiana jest jako zespół umiejętności pozwalających uczniowi na wspólne uczenie się języka obcego, tj. wykonywanie zadań w interakcji. Osobista kompetencja uczenia się (pozostająca w ścisłej korelacji z kompetencją komunikacyjną) jest także procesem, który charakteryzuje się dużą złożonością oraz dynamiką. Uchwycenie jego specyfiki wyklucza metodologię ilościową opierającą się w znacznej mierze na danych liczbowych, które w przypadku wskazanego przedmiotu badań nie mają uzasadnienia. Złożoność i wielowymiarowość badanego procesu implikuje metodologię pozwalającą na uchwycenie „głębi” przedmiotu badań, wglądu w zachodzące zmiany. W badaniu wybrałam metodologię badania w działaniu, która pozwala na koncentrowanie się na praktyce oraz na badanie konkretnego problemu w całej jego specyfice. Dodatkowo badanie w działaniu umożliwia osadzenie wybranego przedmiotu badań w naturalnym, tj. znanym uczniom kontekście dydaktycznym pozbawionym elementów nowych i tym samym sztucznych. Kontekstem tym jest klasa szkolna, a formą pracy – praca projektowa. Wybrana metodologia pozwala również na monitorowanie i wprowadzanie zmian niemalże na bieżąco. Sytuacja taka sprzyja poznaniu przedmiotu badań w jego dynamice i złożoności. W zawiązku z powyższym celem sformułowałam główne pytanie badawcze (PG) oraz pytania szczegółowe (PS). Oto one:

- *PG*: W jakim stopniu grupowe wykonywanie zadań uczeniowych/komunikacyjnych w pracy projektowej opartej na negocjowaniu wpłynie na rozwój osobistej kompetencji uczenia się u uczących się języka francuskiego licealistów? Tak sformułowane główne pytanie badawcze pozwala na zbudowanie pytań szczegółowych, które dzielę na dwie grupy. Pierwszą stanowią pytania odnoszące się stricte do kompetencji uczenia się (ogólnej), drugą – pytania odnoszące się do funkcjonowania uczniów w komunikacji (negocjacji).
- *PS1*: W jakim stopniu praca projektowa oparta na negocjowaniu rozwinię u uczniów świadomość własnego uczenia się, tj. świadomość stosowanych strategii uczenia się, świadomość własnego stylu uczenia się, własnych przesłanek do uczenia się w interakcji?

- *PS2:* W jakim stopniu praca projektowa oparta na negocjowaniu rozwinię u uczniów umiejętność współpracy, tj. wzajemnej pomocy, aktywnego słuchania, integrowania celów uczenia się i celów komunikacyjnych, formułowania celów, rozdzielania zadań?
- *PS3:* W jakim stopniu praca projektowa oparta na negocjowaniu wpłynę na umiejętność swobodnego i częstego przejmowania głosu w dyskusji, odnoszenia się do wypowiedzi poprzedników oraz uwzględniania perspektyw innych?
- *PS4:* W jakim stopniu praca projektowa oparta na negocjowaniu zmodyfikuje dotychczas stosowane strategie i poszerzy repertuar stosowanych strategii uczenia się i strategii komunikacyjnych?

Proponowane badanie składa się z trzech etapów. Pierwszy z nich, *etap wstępny*, polega na wdrażaniu uczniów do badania poprzez nabieranie świadomości, jakie korzyści niesie w sobie udział w badaniu. Chodzi o wspólne z uczniami zbudowanie przesłanek do uczenia się w interakcji, czyli o zdanie sobie sprawy z roli, jaką może pełnić uczenie się w interakcji i poprzez interakcje (czyli w proponowanym badaniu w negocjowaniu i poprzez negocjowanie) dla doskonalenia umiejętności uczenia się języka oraz umiejętności funkcjonowania w komunikacji. Na etapie wstępnym planowana jest dyskusja, podczas której uczniowie sformułują wstępne kryteria oceniania się w negocjacji. Formułowanie kryteriów i wyodrębnianie zachowań, które determinują przebieg negocjacji i uczenia się ma na celu rozbudzanie refleksyjności oraz inspirowanie do „wglądu” we własne uczenie się.

W badaniu nie skupiam się na zdiagnozowaniu postaw i opinii uczestników badania na temat uczenia się w interakcji przed i po badaniu. Wychoǳę z założenia, że większą wartość badawczą (zwłaszcza w małej grupie badanych, w moim przypadku 16 uczniów) posiada szczerza i otwarta dyskusja z uczestnikami badania, podczas której dochodzi do wspólnego poszerzania świadomości na temat uczenia się niż arefleksyjne (bardzo często) wypełnienie ankiet. Ważnym zadaniem etapu wstępnego (choć także całego badania) jest praca nad kształtowaniem postawy uczniów wobec uczenia się w interakcji. Chodzi o stopniowe i systematyczne zdobywanie świadomości, że rola jaką pełni uczeń we własnym procesie uczenia się oraz rola, jaką pełnią dla przebiegu procesu uczenia się języka obcego inni uczniowie leży u podstaw budowania osobistej kompetencji uczenia się.

Etap ten uważam za bardzo istotny dla przebiegu całego badania. Wiążę z nim nadzieję, że uczestnicy badania otworzą się na szczerą dyskusję, podczas której będą wyrażać własne oczekiwania, ale też i osobiste potrzeby związane z udziałem w negocjowaniu. Niepokoi mnie nowość sytuacji. Uczestnicy badania mają już co prawda doświadczenie w pracy grupowej, ale praca projektowa oparta na negocjowaniu w języku francuskim jest dla nich nowa. Pojemnowane zadania grupowe były do tej pory dość krótkie (kilkuminutowe)

oraz uczniowie podczas wspólnej pracy dążyli raczej do ustaleń w języku ojczystym. Prezentacja efektu pracy była w języku francuskim.

Etap drugi – *kształcący* – polega na praktycznym i świadomym rozwijaniu umiejętności bycia interaktywnym oraz umiejętności bycia strategicznym (tj. umiejętności budujących osobistą kompetencję uczenia się). Praca nad rozwojem tych umiejętności oparta będzie na grupowym (a więc w interakcji) wykonywaniu powierzonych i wcześniej z uczniami ustalonymi zadań – projektów dydaktycznych. Tematyka zadań wiąże się z realizowanym w czasie roku szkolnego materiałem nauczania i oparta jest na drugiej części podręcznika *Café crème*. Oto przykłady zadań:

- *Rédigez un court article de presse pour encourager votre ami français à participer à un festival de musique en Pologne.*
- *Proposez une répartition (en pourcentage) du budget d'un ménage-type.*
- *Proposez pour un groupe des Français venant à Wrocław une ballade en ville.*

Wydaje się, że tak sformułowane zadania sprowokują liczne wymiany opinii uczniów. Wykonanie tych zadań wymaga szeregu ustaleń, podjęcia szeregu wspólnych decyzji. Wymagają one negocjacji treści, procedury postępowania, w tym ról komunikacyjnych, być może także negocjacji sensu podejmowanych działań (Mezirov 2001).

Etapowi kształcącemu towarzyszą nagrania video. Wybór nagrania video jako narzędzia służącego zbieraniu danych związany jest z możliwością odtwarzania nagrania zarówno dla badacza, jak i dla badanych. Pozwala to na wspólną analizę nagrania: weryfikowanie własnego zrozumienia, rozumienia innych, wyodrębniania strategii własnych oraz strategii innych uczniów (por. Cyr 1998), także dążenie do poprawy własnych zachowań komunikacyjnych i zachowań związanych z przebiegiem uczenia się. Uczniowie są już po pierwszych nagraniach video. Mam zatem nadzieję, że emocje związane z obecnością kamery w klasie nie będą w czasie badania tak duże i wpływające na nienaturalność sytuacji. Większy niepokój badawczy budzi ewentualna negatywna samoocena niektórych uczniów podczas oglądania i analizy nagrania. Stąd też wspieranie ucznia w pokonywaniu trudów uczenia się w interakcji, pomoc w samoocenie postrzegam jako swoje ważne zadanie badawcze. Na etapie kształcącym poza nagraniami video uczniowie i nauczyciel prowadzą dzienniczki z badania.

Trzeci etap – *podsumowujący* – przeplata się z etapem drugim kształcącym. Podsumowaniom częściowym z części kształcącej towarzyszyć będzie zebranie wszystkich danych i analiza końcowa. W przypadku uczniów uczestników badania – ich opinia i odczucia z uczestniczenia w badaniu. Ważnym elementem tego etapu będzie również dyskusja z uczniami na temat możliwości i zasadności dalszego doskonalenia nabytych umiejętności. Badanie trwać będzie przez cały rok szkolny, czyli przez osiem miesięcy (klasa trzecia kończy rok szkolny w kwietniu).

## 6. Refleksje końcowe

Podjęte w niniejszych rozważaniach zagadnienie poszerzania kompetencji nauczyciela o kompetencję badacza jawi się jako jeden z istotnych aspektów dobrego przygotowania pedagogicznego nauczyciela dążącego – jako reprezentanta epoki ponowoczesnej – do samodzielnego myślenia i działania. Rozważania wokół kompetencji badawczej nauczyciela nabierają szczególnej wagi w obecnej sytuacji reformy oświaty oraz systemu kształcenia nauczycieli, które wymagają aktualizowania kompetencji zawodowych oraz ciągłego ich poszerzania. Wprowadzanie uczniów do samodzielności wymaga samodzielności samego nauczyciela. Proponowana metodologia badania w działaniu stanowi ważne narzędzie wspierające nauczyciela w stawianiu się autonomicznym praktykiem, który potrafi przekształcać własną przestrzeń zawodową w kierunku pomyślanych zmian oraz który już nie tylko wykonuje zawód, lecz także uczestniczy w samorealizacji poprzez wykonywanie zawodu (Skulicz 1998). Nauczyciel badacz to także ten, który zdołał przełamać barierę między badaczem a praktykującym nauczycielem; to ten, który zmienił relację między teorią a praktyką.

W podsumowaniu narzuca się refleksja o trudzie bycia nauczycielem języka obcego dziś i jutro. Wielorakie role nauczyciela poszerzone o rolę badacza wymagają bardzo starannego kształcenia, samokształcenia, ciągłego uwzględniania aktualnych potrzeb uczniów. Z drugiej jednak strony narzuca się refleksja o wyjątkowości pracy nauczyciela, który integrując myślenie i działanie staje się tym, który pewnie i bezpiecznie prowadzi swoich uczniów do pełni rozwoju; kto sprawia, że zarówno on sam, jak i jego uczniowie stają się samodzielnymi podmiotami oraz sprawcami własnych wyborów.

## BIBLIOGRAFIA

- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Cle International.
- Coste, D., North, B., Shield, J. i Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Czerepaniak-Walczak, M. 1998. „Badanie w działaniu – fanaberia czy konieczność?”, w: Siemak-Tylichowska, A., Kwiatkowska, H. i Kwiatkowski, S. (red.). 1998. 287-303.
- Karpińska-Szaj, K. (red.). 2005. *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- McNiff, J. 1995. *Action research: Principles and practice*. London: Routledge.
- Mezirov, J. 2001. *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon: Chronique Sociale.
- O'Malley, J. M. i Chamot, A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Palka, S. (red.). 1998. *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pawlak, M. 2006. „Kompetencja strategiczna i strategie komunikacyjne na lekcjach języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 4. 35-45.
- Siemak-Tylichowska, A., Kwiatkowska, H. i Kwiatkowski, S. (red.). 1998. *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Skulicz, D. 1998. „Badanie w działaniu (action research)”, w: Palka, S. (red.). 1998. 113-119.
- Tarfig, J. 1997. *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Wiśniewska, D. 2005. „Praca badawcza nauczycieli języków obcych”, w: Karpińska-Szaj, K. (red.). 2005. 201-209.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.